

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

METODOLOGIA DE TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA
AUTOGIOGRAFIA REFLEXIVA NO PROCESSO RVCC NÍVEL
SECUNDÁRIO

Carla Alexandra André Gamboa

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2010/2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

TRABALHO DE PROJECTO

METODOLOGIA DE TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA
AUTOGIOGRAFIA REFLEXIVA NO PROCESSO RVCC NÍVEL
SECUNDÁRIO

Carla Alexandra André Gamboa

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Trabalho de Projecto orientado pelo Prof. Doutor Rui Canário

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2010/2011

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS	3
LISTA DE PALAVRAS-CHAVE	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
SUMMARY	7
INTRODUÇÃO	8
Apresentação autobiográfica.....	11
Nascimento do “Bicho do Ensino”	12
Percurso Escolar	13
Primeira grande escolha: Ciências ou Humanidades?.....	15
Entrada na Faculdade.....	16
Primeira experiência “oficial” de ensino	18
Regresso à faculdade	19
Estágio Profissional.....	20
Entrada no mundo da Formação.....	20
Entrada para o CNO.....	24
Nível Básico	25
Nível Secundário.....	28
TRABALHO EMPÍRICO	32
Perspectivas Históricas da Educação e Formação de Adultos	32
Evolução da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida	37

Perspectiva Histórica da Educação de adultos em Portugal	40
A importância da validação de competências	48
Os Centros de Validação e Reconhecimento de Competências.....	50
Abordagem Autobiográfica do processo	55
As três Áreas de Competência.....	59
STS /CLC.....	60
CP	60
Mapa de Competências	62
Considerações Finais.....	69
Balanço Final	71
Anexos	73
Anexo 2.....	78
Anexo 3.....	87
BIBLIOGRAFIA COMENTADA*	111
Índice Bibliográfico	143

LISTA DE SIGLAS

ANEFA- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ- Agência Nacional para a Qualificação

CLC- Cultura Língua e Comunicação

CNO- Centro Novas Oportunidades

CP- Cidadania e Profissionalidade

Cursos EFA- Cursos de Educação e Formação de Adultos

Cursos EFJ- Cursos de Educação e Formação de Jovens

DGEFP- Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional

DGEP- Direcção Geral de Educação de Adultos

DGFV- Direcção Geral de Formação Vocacional

IEFP- Instituto do Emprego e Formação Profissional

LC- Linguagem e Comunicação

ME- Ministério da Educação

MV- Matemática para a Vida

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

STC- Sociedade Tecnologia e Ciência

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE PALAVRAS-CHAVE

Áreas de Competência

Autobiografia

Cidadania e Profissionalidade

Construção da Autobiografia

Cultura Língua e Comunicação

Educação e formação de Adultos

História da Educação

Novas Oportunidades

Processo RVCC

Sociedade Tecnologia e Ciência

Tese

Validação de competências

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador de mestrado, pela sua disponibilidade e paciência para retirar atempadamente todas as dúvidas e ajudar em tudo ao seu alcance, Professor Rui Canário.

Aos meus pais, a quem eu dedico este trabalho, que toda a vida trabalharam e se esforçaram para me ajudarem nos bons e nos maus momentos e que sempre sonharam que a filha chegasse sempre mais longe.

Ao meu companheiro, que sempre me ajudou, no que foi necessário para que eu tivesse disponibilidade de tempo.

Aos meus colegas de equipa no processo RVCC, especialmente ao Ismael Carvalho, o grande mentor da construção da autobiografia com base num plano de trabalho.

Às amizades que nasceram entre as colegas de mestrado, com quem partilhei alguns momentos de angústia, dúvidas e ansiedades.

Aos meus adultos, que me ajudaram, participando e autorizando o uso das suas autobiografias e planos de trabalho e a todos os outros que me ajudaram a pôr em prática o plano de trabalho, que serve de base a este trabalho.

A todos o meu bem-haja!

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a temática da educação e formação de adultos, as perspectivas internacionais que surgiram nesta área, assim como as práticas existentes em Portugal.

A tese propõe o uso de um plano de trabalho, orientado pelos formadores, que permite aos adultos trabalharem de uma forma autónoma e no final terem um trabalho coerente, organizado e de qualidade.

Os resultados desta metodologia são eficazes e esta permite que todos os adultos inseridos no processo RVCC Secundário, alcancem os seus objectivos, mesmo aqueles que têm uma maior distância com a escrita.

SUMMARY

This study addresses the issue of education and vocational adult training, the international approaches and the reality in Portugal are analyzed.

The thesis proposes the use of a working plan with the supervision of the teachers, which allows the adults to work in an autonomic way and at the end they can have a coherent, organized and a quality work.

The results of this method are effective and allow that all the adults in the RVCC process reach their goals, even those that have difficulties with writing.

INTRODUÇÃO

A escolha de um mestrado que abordasse a elaboração da autobiografia no processo RVCC nível Secundário, constituiu uma oportunidade privilegiada para a reflexão e para a troca e partilha de experiências sobre um tema que tem vindo a despertar preocupação e interesse crescentes: a educação e formação de adultos. A minha experiência enquanto formadora de CLC, é que a principal dificuldade dos adultos neste processo se baseia na elaboração da Autobiografia, não só a sua experiência de vida, mas também evidenciarem as suas competências de forma a validarem os diferentes temas e assim obterem o certificado de nível secundário.

Com este trabalho pretendo correlacionar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), com algumas teorias conceptuais existentes, nomeadamente ao nível das temáticas da educação e formação, lançando algumas hipóteses de elaboração de planos.

O meu principal objectivo é demonstrar que, com algum apoio, organização e método de trabalho, todos conseguem realizar o processo RVCC nível Secundário e verem a sua experiência de vida/aquisição de competências, devidamente avaliadas e certificadas.

Numa altura em que as “Novas Oportunidades” estão de novo a ser transformadas e a sofrerem alterações, este pareceu-me o momento adequado para deixar aqui uma sugestão, modesta, para a transformação deste processo e ao mesmo tempo desenvolver e sistematizar alguns pensamentos sobre o processo RVCC no nosso país, e mostrar alguns modelos possíveis de organização da construção da Autobiografia.

No primeiro capítulo é efectuada uma apresentação autobiográfica que de alguma forma justifica o eu estar aqui hoje, ter seguido a profissão de professora e continuar a insistir a manter-me nela (apesar de todas as circunstâncias negativas que rodeiam esta profissão).

Em seguida, apresento o enquadramento teórico do modelo de educação, que até há pouco tempo era o *ex libris* da política governamental, devidamente enquadrada com as perspectivas históricas da educação e formação de adultos e a importância da validação de competências. Não esquecendo de fazer uma abordagem ao processo RVCC secundário e à abordagem autobiográfica do processo.

Passo de seguida à definição e explicação de como se deve abordar o adulto e ajudá-lo na elaboração da sua Autobiografia Reflexiva, no processo RVCC, dando alguns exemplos de possíveis planos e sugestões para a construção da mesma.

Por último apresento uma bibliografia comentada de alguns autores que me serviram de base para a realização deste trabalho e aprofundar os meus conhecimentos sobre o trabalho que realizo há cerca de dez anos – Educação e Formação de Jovens e Adultos.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Apresentação autobiográfica

Esta viagem que hoje vou relatar começou há quarenta anos atrás num belo dia do mês de Junho de 1971. Nasci numa família feliz de classe média com raízes no mundo rural da zona Oeste do país e fui baptizada com o nome de Carla Alexandra André Gamboa.

A infância foi muito feliz rodeada de todo o amor e carinho da família e considerada a menina do papá e da mamã, que desde cedo depositaram em mim as aspirações de alcançar um nível de escolaridade superior tendo para isso colocado à minha disposição os meios essenciais para chegar a esse patamar, e eu sempre demonstrei ser uma criança ansiosa e curiosa por descobrir o mundo que me rodeava.

Há trinta e cinco anos atrás não havia o ensino pré-escolar em Portugal *“O ano de 1997, pode-se dizer, foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardins de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do Estado. Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei n.º 147/97), enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado.”* (Maria de Lourdes Dionísio, *Concepções oficiais, investigação e práticas*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 597-622), por isso aos quatro anos, fui colocada nas “mãos de uma senhora” (a Menina Adélia), que ensinava os meninos da zona a ler, a escrever e dava explicações aos que já andavam na escola primária. Devo dizer, com algum orgulho, que rapidamente aprendi a ler e escrever, a tabuada e a fazer as contas e, para minha grande vaidade, chegava a envergonhar os meninos da Quarta Classe (designação à época para o actual Quarto Ano), nas contas de dividir com muitos números no divisor e no dividendo, já que sabia a tabuada muito bem.

Nascimento do “Bicho do Ensino”

Aqui, acho que pela primeira vez, senti a alegria de ajudar os outros a aprender. Eu era colocada ao lado dos meninos com mais dificuldade e explicava-lhes como é que eu fazia para memorizar e aprender.

Fazia-me muita confusão porque é que eles achavam aquilo complicado e diziam que não gostavam de aprender. Eu estava ansiosa por ir para aquela escola de duas salas numa casa branca onde se lia “ESCOLA PRIMÁRIA” e vestir aquela bata branca que quase todos usavam. No meu entender todos deviam aprender tudo, senão como é que se conseguia perceber o que diziam aquelas pessoas que apareciam na minha televisão e que falavam uma língua estranha e que era preciso o meu pai ou a minha mãe para me explicarem o que diziam? Ou então como se conseguia perceber o que estava escrito no jornal que o meu pai comprava todos os dias? Eu queria crescer depressa para aprender tudo. Ser crescido para mim era sinónimo de ter todo o conhecimento. Talvez por isso não reparasse que quando visitava a minha avó ela dava ao meu pai as cartas que recebia para ler, ou então quando era preciso ela ir tratar de algum documento, era também necessário a companhia do meu pai. Um dia perguntei o porquê da situação e descobri que a minha avó não sabia ler. Como é que isso era possível? Ela era crescida, tinha de saber.

Na altura não percebi muito bem a explicação, hoje consigo encontrar a explicação. Ela tinha nascido mulher, no início do século XX (1910) numa família de poucos recursos e que se dedicava essencialmente à agricultura, que tinham outras preocupações muito para além da educação dos filhos. No sistema educativo em Portugal, só em meados da década de 50 é que todas as crianças com idades compreendidas nos parâmetros da lei se encontravam efectivamente matriculadas na escola (António Candeias & Eduarda Simões, Alfabetização e escola em Portugal no século XX), além disso as mulheres não necessitavam de aprender, pois a sua principal função era casar, ter filhos e tomar conta da casa e do marido, sendo que as que viviam nas zonas mais

rurais (como era o caso), ainda tinham que participar nos trabalhos agrícolas. (Irene Pimentel, A situação das mulheres no século XX em Portugal).

Tomei então como ponto de honra mudar esta situação e do alto dos meus cinco anos “obriguei” os meus pais a comprarem um caderno de duas linhas (o mesmo em que eu tinha aprendido), lápis, caneta, e tentei fazer como me tinham feito a mim. Escrevi as vogais, o abecedário, algumas sílabas que depois iriam formar palavras e lá fui eu visitar a minha avó com ar de mestre obrigando-a a sentar-se comigo e a fazer o que eu lhe dizia. Confesso que não tive muito sucesso, pois ainda hoje a ouço dizer “oh filha a avó tem mais do que fazer, não posso estar para aqui sentada. Eu já estou velha para aprender”. Estas palavras ficaram marcadas na minha memória bem como a decisão que tomei nesse dia: Ajudar os crescidos e os meninos a ler e a escrever!

Percurso Escolar

Finalmente chegou o ansiado 1º dia de aulas. Nesse dia lá fui eu com a minha mãe de mala nova (ainda hoje a conservo), dossier e livros (cuidadosamente encapados pela minha mãe com um papel escolhido por mim) para a escola. Ao contrário de alguns meninos não chorei na hora da separação, bem pelo contrário era a minha mãe que largava uma lágrima.

Não me lembro do nome da professora apenas que aquela manhã passou depressa com a apresentação e com as regras de comportamento na sala de aula assim como todo aquele ano escolar. No ano seguinte devido à escola já ser muito velha e não ter condições de segurança fomos distribuídos por vários espaços na localidade, aguardando que a escola nova (que estava em construção) ficasse pronta. A minha turma ficou instalada na casa mortuária da igreja, que apesar de poder parecer macabro aos olhos de hoje, a nós não nos fazia confusão nenhuma, muito pelo contrário, tínhamos o átrio da igreja para brincar e sempre que havia uma morte na terra, não tínhamos aulas

(quando soavam os sinais de defunto já nem íamos à escola). O que era provisório tornou-se definitivo para aquele ano lectivo. Só na terceira classe fomos para a escola nova e para um novo projecto educativo.

A escola chamava-se “Escola Básica P3 do Carregado”, porque o estilo arquitectónico era diferente do das escolas tradicionais. Estava-se a tentar implementar a ideia de um espaço aberto à liberdade dos alunos. Era uma escola sem portas a dividir os espaços entre as salas o que permitia a livre circulação bem como a existência de um barulho terrível, já que estavam todas as classes a partilhar um espaço comum dividido apenas por meia parede. Coitados dos professores. O ensino nesta época já se tinha tornado democrático, todos tinham direito à escolaridade que era obrigatória até ao 6ºano, muito embora ainda se continuasse a verificar uma elevada taxa de analfabetismo no país. (João Sebastião e Sónia Vladimira Correia, A democratização do ensino em Portugal).

Da primeira fase do meu percurso educativo (formal), recordo apenas o nome de dois professores: D. Alzira (2ªclasse) e do professor Cândido (4ªclasse). Dos seus métodos de ensino pouco me recordo, apenas me lembro do carinho e atenção que davam a todos nós, sendo que a professora Alzira tinha a particularidade (na época) de ser de cor coisa que nós nunca tínhamos visto, mas conquistou o nosso coração. O Professor Cândido era um retornado de África, tendo todos os problemas sociais que, à época, a maioria dos portugueses regressados sem nada tinha. Recordo que houve uma onda de solidariedade e todos os pais contribuíram para ajudar o professor a restabelecer-se na vida.

Os anos foram passando e o meu percurso escolar com eles. Fui sempre uma aluna acima da média, aprendia com muita facilidade e os resultados foram sempre muito bons, mesmo nas disciplinas que menos gostava (Matemática e Educação Física). A minha vontade de ser professora continuava e ia fazendo dos meus colegas as minhas cobaias: ajudava-os na escola, explicava-lhes os meus métodos de estudo e a partir de certo momento

já eram eles que me procuravam para pedir os cadernos (sempre impecavelmente passados a limpo) e os apontamentos que fazia para os testes (com a matéria toda sumariada).

Primeira grande escolha: Ciências ou Humanidades?

Quando chegou o 9º ano tive que optar: Ciências ou Humanidades. Foi uma escolha difícil, eu era boa aluna a todas as áreas e ter de decidir naquele momento com 13 anos, de uma forma tão definitiva, a minha carreira futura, era complicado. Por um lado, os pais que diziam que eu fizesse como quisesse, mas sempre influenciando para a área de Ciências, por outro lado a minha “luta” com a Matemática e o carinho pela Literatura, as Línguas e a História...

Não conseguia fazer a escolha sozinha precisava de uma outra opinião, por isso e, não havendo Aconselhamento Psicológico na escola, os meus pais levaram-me até ao consultório de uma Psicóloga a Lisboa, que após uma série de testes chegou à conclusão que eu tinha aptidão para qualquer área, mas mais tendência para a Físico-Química. Quando chegou a época de matrículas o meu gosto pessoal falou mais alto e optei por Humanidades. Devo dizer que adorei a escolha. Tive a oportunidade de ter professores quer de Literatura, quer de Línguas que me marcaram pelo seu amor ao que nos transmitiam e por nos fazerem ter que ver para além do que estava escrito, fazendo pesquisas e investigações sobre as referências que nos iam surgindo nos diferentes autores estudados.

Aprendi muito com eles, especialmente que não nos devemos limitar a debitar matéria, mas a fazer com que os nossos alunos aprendam por si e façam eles as suas próprias descobertas conseguindo assim, não só saber o que têm que saber para terem um resultado satisfatório a nível de notas, mas que, acima de tudo, aumentem o seu conhecimento pessoal e a sua perspectiva de entender o mundo que os rodeia.

Entrada na Faculdade

Aos 17 anos chegou mais uma etapa que tinha que ultrapassar: Entrar na Faculdade. Já tinha decidido há muito tempo que queria seguir o mundo das Letras e das Línguas, por isso a escolha foi óbvia: Faculdade de Letras. Mas, mais uma vez, tive que ser uma das pioneiras de mais uma reforma do ensino em Portugal, a famosa PGA (Prova Geral de Acesso).

Prova Geral de Acesso, mais conhecida como PGA, era uma prova de acesso ao ensino superior de Portugal obrigatória para os alunos do 12º ano que existiu no início da década de 1990, consistindo numa prova de português e cultura geral. Causou bastantes protestos por parte dos alunos, por conter conteúdos não trabalhados em aula, até que o governo finalmente substituiu-a por provas específicas das disciplinas do 12º Ano. (Wikipédia, http://pt.wikipedia.org/wiki/Prova_Geral_de_Acesso)

Sendo uma prova que, segundo se dizia iria incidir sobre os conhecimentos e a cultural geral, não me preocupou muito, pois achava que estava bem preparada pelas aprendizagens que ia fazendo fora do contexto escolar e tinha razão. Tirei 90% no resultado da prova e juntando tudo isso com a média escolar fiquei com uma média final de 17,9%, o que me facilitou a entrada no Ensino Superior, na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa: um sonho de infância tornado realidade.

Devo confessar que a entrada no mundo universitário foi um choque. Primeiro a confusão que era entrar naquele edifício e perceber que era eu que tinha que me inscrever nas disciplinas, fazer o meu próprio horário com todas as disciplinas do currículo. A confusão foi tanta em perceber o sistema que, no primeiro ano tinha duas disciplinas sobrepostas e tinha de decidir em qual das duas ia estar presente. A meio do ano tive que optar por uma.

Depois, achava o ensino muito impessoal, as salas eram enormes, com grupos de 30 ou 40 pessoas, ninguém sabia o nome de ninguém, todos se tratavam por colegas e os próprios professores não sabiam o nosso nome. Foi uma aventura perceber que tudo tinha mudado na minha vida, estava mais

crecida e agora tinha que ser mais autónoma nos meus estudos. Já não me seria dada a matéria que ia sair nos testes e muito menos ia haver aulas de revisão. Eu tinha que perceber o que pretendiam os professores com as análises que me solicitavam e com os trabalhos que me pediam. Pela primeira vez na vida (confesso), entrei numa biblioteca e lá passava horas a ler, quer os livros dados nas aulas, quer outros autores de referência referidos pelos professores.

O meu percurso universitário foi um pouco mais atribulado que o secundário, de vez em quando ia deixando uma cadeira para o ano seguinte (pois, para grande injustiça, não havia nem exames, nem segunda época, nem nada na Faculdade de Letras; no final do ano ou passávamos ou chumbávamos), mas ainda faltava muito para eu atingir o meu objectivo: Ensinar

Após os quatro anos de licenciatura segui o Ramo Educacional (o que significava mais dois anos de estudos). O primeiro ano de preparação, com cadeiras relacionadas com a pedagogia e as didácticas e o segundo, de estágio prático numa escola acompanhada por orientadores.

Destes dois anos tenho alguns traumas, pois se por um lado achava muito importante a preparação, por outro achava que havia uma discrepância muito grande, entre as teorias que alguns professores das didácticas nos transmitiam e a realidade.

Sentia isto porque, no mesmo ano que iniciei o Ramo Educacional, concorri aos antigos Mini-Concursos e fui colocada a leccionar na Escola Básica EB 2,3 de Alverca. Aí, sem qualquer tipo de experiência, a não ser como aluna, leccionei Português a alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Dividia-me entre as aulas da Faculdade e a Escola, não foi fácil, mas fazia o que gostava e aquilo para o qual tinha trabalhado toda a vida, por isso não me importava de chegar ao fim do dia cansada, mas feliz. Os meus amigos dizem que foi nesta época que me tornei uma “workaholic” (característica que mantenho até aos dias de hoje).

Primeira experiência “oficial” de ensino

Quando me vi pela primeira vez perante uma turma, confesso que fiquei aflita. Estava muito nervosa sem saber como fazer, como me apresentar, como manter o sossego na sala de aula, enfim...muito nervosa (felizmente isto ainda hoje acontece após quase 17 anos de ensino, quando tenho que “arrancar” com um grupo). Então optei por seguir o instinto e o que ia aprendendo nas minhas aulas da faculdade. O instinto resultou melhor, isto porque este era baseado na minha experiência enquanto aluna e do que eu gostava como me tivessem feito/tratado. O que eu aprendia na faculdade era mais difícil dar resultado. Lembro-me do caso de uma turma que eu tinha muito má (quer a nível de notas, quer a nível comportamental) e onde após um mau resultado global de um teste, resolvi aplicar uma metodologia que tinha sido dada numa das aulas de didáctica do português. O resultado foi muito mau, pior do que da primeira vez. Como todos os esforços tinham que ser feitos, resolvi fazer as coisas à minha maneira e lembro-me que dividi a turma em grupos e que lhes pedi a eles para fazerem três versões diferentes de testes e que eram eles que iriam fazer o meu papel (analisar, corrigir, dar notas aos colegas), o resultado a nível de notas não foi grande coisa, mas a nível pessoal eu consegui conquistar aquele grupo, pois nunca ninguém tinha acreditado neles e dando-lhes responsabilidade. A partir desse dia a turma melhorou drasticamente o comportamento na minha disciplina e eu optei por lhes ir dando a matéria de uma forma diferente: dizia os temas que ia leccionar e havia voluntários que faziam a investigação teórica para explicar aos colegas, outros a investigação prática, com a recolha de exercícios e finalmente todos se avaliavam pelo trabalho prestado.

Quando nas minhas aulas de Faculdade transmiti esta minha experiência à professora e aos colegas não obtive um feedback positivo. Por um lado os colegas não tinham experiência de ensino, por isso limitaram-se a absorver a informação tecendo alguns comentários e a professora ficou

chocada por descobrir que eu estava a leccionar (havia na época um estigma, que eu descobri depois, que os professores não gostavam de ter alunos já professores), e desprezou esta minha técnica de ensino dizendo uma série de coisas das quais eu só fixei “se os resultados globais são maus, a culpa é sempre do professor”. Fiquei, na altura, profundamente ofendida com aquelas palavras. Eu, a jovem sem qualquer experiência, tinha conseguido naquela escola aquilo que os outros professores, já com anos de casa não tinham conseguido: conquistar a turma e levá-los a pelo menos deixarem-me dar uma aula e vinha agora aquela senhora que há anos só dava aulas a universitários e sem qualquer conhecimento do mundo real, dizer que eu não sabia o que fazia e que a culpa dos maus resultados era minha!!!

No ano seguinte, não consegui entrar no segundo ano do Ramo Educacional – Estágio em Contexto de Trabalho, porque a minha variante inicial era Português/Alemão e não havia grande quantidade de escolas com esta língua estrangeira. Tive que esperar quatro anos para ter vaga, mas neste intervalo continuei a concorrer e a ser colocada. Corri várias escolas e leccionei vários níveis de ensino: Escola Secundária Madeira Torres- Torres Vedras; EB 2,3 do Bom Sucesso, EB 2,3 Dr.Sousa Martins – VFX; Secundária Alves Redol – VFX; ...

Regresso à faculdade

Durante o tempo que esperava pelo estágio e ia leccionando, apercebi-me de uma coisa que nunca ninguém me tinha explicado: A variante da minha licenciatura (Línguas em Literaturas Modernas – variante Português/Alemão), tinha menos hipóteses de ser colocada, pois no ensino formal não existia nenhum grupo de colocação que tivesse esta variante e se quisesse concorrer ao grupo que tinha Alemão, necessitava de ter três cadeiras de Inglês.

Então aproveitei e voltei à faculdade e durante três anos tirei as cadeiras necessárias para concorrer ao grupo de Inglês/Alemão e simultaneamente adquiri as habilitações necessárias para leccionar Inglês na escola.

Foi uma experiência diferente, a maturidade e segurança que tinha adquirido, permitiu que houvesse uma diferença, quer no relacionamento com os professores, quer na própria forma de encarar os estudos. Ao contrário dos meus colegas “caloiros”, eu estava ali apenas para obter uma certificação que me permitisse leccionar Inglês nas escolas e já não estava tão preocupada em “lutar” pela licenciatura.

Estágio Profissional

Finalmente veio o ano de estágio em contexto de trabalho na Escola Secundária Seomara da Costa Primo, na Amadora. Tinha duas orientadoras de estágio na escola (uma para Português outra para Alemão). Neste ano aprendi muita coisa especialmente com a orientadora de Alemão. Percebi a necessidade de fazermos uma planificação de aulas, orientar a matéria de forma a começar do mais fácil para o mais difícil, que devia de haver uma hierarquia de dificuldade que devia ser respeitado e que não podíamos esperar que um aluno fizesse a interpretação de um texto em alemão, sem primeiro perceber o vocabulário essencial do texto, assim como não podemos apresentar um texto sem primeiro criar um contexto. Confesso que limei alguns vícios que já tinha adquirido, mas que verifiquei com alegria que afinal até nem me tinha saído muito mal e que tirando a planificação de aulas fazia quase tudo certo. Senti, na altura, que tinha faltado este contexto mais prático nas minhas aulas de faculdade.

Entrada no mundo da Formação

Após o ano de estágio surgiram as primeiras dificuldades em conseguir colocação. Devido às diferentes políticas educacionais, do nosso sistema de ensino, a colocação de professores estava cada vez mais difícil. Todos os professores que acabaram o estágio no ano anterior ao meu já conseguiram ficar colocados em quadro de escola. Todos os que acabaram no meu ano ou depois de mim, ainda hoje andam na luta dos contratos anuais, isto é, se conseguirem colocação (o que está mais difícil cada ano que passa).

Comigo aconteceu o mesmo, depois do estágio consegui colocação na Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, mas no final do ano lectivo vi-me de novo desempregada. Como nesse ano surgiu uma lei que permitia aos professores pedirem subsídio de desemprego, lá me dirigi eu ao centro de emprego da minha zona preencher os papéis. Depois de três meses em casa fui chamada, pelo centro, para ir tirar um curso profissional. Optei por uma área que sempre me fascinou: a informática e tive durante seis meses a tirar um curso de Tecnologias Multimédia, que me deu bastantes conhecimentos na área da informática e de criação de páginas de Web. Mas o meu sonho de ser professora continuava e eu insistia, sem sucesso nas candidaturas e ia dando explicações em casa.

Ao fim de dois anos de estar em casa a dar explicações, estava a dar em louca. Um dia, em conversa com uma colega, descobri que afinal não bastava estar inscrito na Bolsa de Formadores Nacional para ser chamada a dar formação, pois a grande maioria das instituições recorria aos CV's que eram entregues pessoalmente.

Dirigi-me então ao IEFP- Centro de Formação de Alverca e saí de lá desolada, a pessoa que me recebeu, disse-me que tinham os formadores todos e que não estavam a recrutar ninguém. Isto dito assim, para alguém que tinha estudado tanto e feito tanto sacrifício..., mas milagres acontecem e menos de uma semana depois um dos coordenadores estava a ligar-me e a fazer-me uma proposta de trabalho: Duas turmas de EFJ (Educação e Formação de Jovens). Assim começou a minha aventura no mundo da formação.

Nunca tinha dado formação, mas não devia ser muito diferente de dar aulas (pensava eu), tive que perguntar ao coordenador do curso onde iria buscar a informação da matéria a leccionar e a colegas do curso (a quem entretanto tinha sido apresentada), as metodologias a adoptar com aqueles jovens tão especiais.

“Cursos de Educação e Formação para Jovens

Objectivos

Face ao elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, os cursos de Educação e Formação para jovens visam a recuperação dos défices de qualificação, escolar e profissional, destes públicos, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam ingressar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Destinatários

Estes cursos destinam-se a jovens, candidatos ao primeiro emprego, ou a novo emprego, com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, inclusive, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram a via regular de ensino e detentores de habilitações escolares que variam entre o 6.º ano de escolaridade, ou inferior e o ensino secundário.” (site oficial do IEFP: <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosJovens/Paginas/CursosJovens.aspx>)

São jovens muito especiais, que já não acreditam na escola e que procuram outra solução para o seu futuro. Percebi, pelo que os meus colegas formadores me disseram e também depois em conversas com os próprios formandos, que não podia esperar que tivessem um comportamento igual ao da escola, que as actividades teriam de ser diversificadas e que a ideia de “*magister dixit*” aqui, não se iria aplicar. Lembrei-me da turma problemática que tinha tido na escola e de como tinha resultado

Então comecei novamente a colocar a responsabilidade do lado deles. Preparava as aulas, mas uma parte era sempre dependente do resultado do trabalho e da investigação dos formandos. No que diz respeito à avaliação, ela

deixou de ser a baseada nos testes, mas era dada muito mais importância ao envolvimento e participação, nas tarefas de sala de formação. Isto que agora parece fácil, ao início foi complicado. Primeiro sentir que estava segura para deixar a aula à responsabilidade dos formandos e depois inculcar-lhes o sentido de responsabilidade tão necessário para o mundo do trabalho. Porque, no fundo, os formadores das áreas sócio culturais estão a dar-lhes as bases para ficarem com o nível de escolaridade pretendido, mas em simultâneo estamos a prepará-los para se integrarem no mundo laboral (este sim, o principal objectivo dos cursos profissionais).

O meu trabalho foi reconhecido pelos alunos e pelos coordenadores do centro onde colaborava e rapidamente comecei a ter outro tipo de cursos e responsabilidades. Posso dizer que fiz tudo o que há para fazer dentro de um centro de formação por um formador (formadora-coordenadora; mediadora;...) e leccionei em todas as modalidades de formação que existem: Cursos de Aprendizagem; Cursos de Educação e Formação para Jovens; Cursos de Especialização Tecnológica; Cursos de Educação e Formação para Adultos; todos os dias era uma aprendizagem, quer a nível pessoal quer a nível profissional. Pessoalmente fiquei mais sensibilizada para as dificuldades que muitas vezes os jovens/adultos têm para estudar. Aprendi que o ambiente social em que somos criados influencia, e muito, a forma como temos motivação para procurar uma carreira. Um jovem que tem um pai alcoólico e uma mãe toxicodependente, acha normal ter que cometer actos ilícitos para ter o que deseja; um adulto que nunca teve ninguém que lhe explicasse que há determinadas regras e comportamentos que criam estigma perante a sociedade, fica agradecido quando é tratado de com sinceridade e honestidade e no fim não há recompensa melhor do que, passado algum tempo do término do grupo, passar por uma dessas pessoas na rua e ver que lhe tocamos, lhe ensinamos algo a nível de educação formal, mas acima de tudo lhe ensinamos que a vida é muito mais do que aquilo que eles tinham como expectativa inicial e que afinal até conseguiram vencer e mudar o destino que lhes estava traçado.

O mundo da formação também tem a vantagem do formador ser independente no seu trabalho, não há as reuniões de grupo e a quantidade de burocracia, que há numa escola de ensino “regular”, o nosso trabalho não tem que ser feito de forma igual ao outro colega que lecciona a mesma disciplina, mas apesar desta independência, há um sentimento de solidariedade e de partilha muito positivo. Muitas vezes, durante os intervalos, é possível ver um grupo de formadores a conversar e a trocar materiais, falando do que fez para leccionar determinado tópico da matéria, tudo de uma forma muito informal, mas muito produtiva (na minha opinião muito mais produtiva do que aquelas reuniões de grupo que há quase semanalmente na escola e que servem apenas para discutir questões tão importantes como: que livro se vai escolher para leitura obrigatória – que me perdoem as minhas colegas da escola por este desabafo -).

Entretanto, como sempre me sentia insatisfeita com o que fazia, continuava à procura de outros desafios e em 2004, após ter respondido a um anúncio de Formadores de Inglês, fui seleccionada para dar formação, a um grupo de polícias que ia actuar no europeu de futebol. Este desafio foi muito gratificante, pois pela primeira vez eu tive que planear toda a formação. Tive que, de acordo com as expectativas dos formandos, criar um curso de 100h que fosse possível fazer uma revisão aos conhecimentos que já tinham de Inglês e simultaneamente prepará-los para qualquer tipo de questão que os imensos turistas que nos visitaram na época, poderiam colocar. Confesso que imaginar possíveis situações e questões que pudessem ser colocadas aos agentes, foi muito divertido!!

Entrada para o CNO

Nível Básico

Depois de cinco anos a dar formação, em 2007 surgiu o convite da coordenadora do CNO do centro para mudar de novo; ir leccionar LC/CE (RVCC, nível Básico).

De início foi uma escolha difícil, pois teria que abandonar uma coisa que eu adorava fazer, mas ao mesmo tempo era um desafio: fazer algo de novo e finalmente fazer também aquilo que me tinha feito ter sentido pela primeira vez a vontade de ser professora: Ensinar os “crescidos”. Não o tinha conseguido fazer com a minha avó, mas tinha agora a oportunidade. Aceitei o desafio.

Não fui ensinar os adultos, mas sim validar-lhes competências e mostrar-lhes que afinal a vida lhes ensinou muito. Podem não ter tido a chamada educação formal, mas as vivências e as experiências deram-lhes capacidade e conhecimentos que não teriam sido adquiridos pela educação formal, mas que mereciam ser reconhecidos de forma oficial.

Por outro lado, o sistema RVCC (independentemente de ser Básico ou Secundário), tem a vantagem de criar uma confiança tão grande em quem frequenta este processo, que depois de o terminarem começam a ter outras ambições e continuam a investir na sua formação, quer tirando outro tipo de cursos, quer seguindo nos estudos (educação formal).

O processo de adaptação não existiu, tive que iniciar de imediato os trabalhos, pois era urgente a nova equipa começar a trabalhar, devido ao número de adultos que se encontrava a aguardar ser chamado para o processo. De início tudo era novo para mim, os termos a usar, a forma de explicar os referenciais aos adultos e até as tarefas que cabem ao formador, eram todas novas para mim, tendo tido que aprender tudo muito rapidamente e enquanto fazia as sessões.

Este processo, no centro onde colaborei, tem cerca de dez sessões: uma primeira com o profissional, o qual explica ao adulto como se vai

desenrolar o processo e o que é o Portefólio, bem como é que este vai ser elaborado; segue-se uma sessão com os três formadores, onde se faz a descodificação do referencial de nível básico, ou seja, explicar aos adultos como é que estes vão comprovar as suas competências nas três áreas (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação); as três sessões seguintes são com cada um dos formadores e nelas são propostas aos adultos actividades que vão revelar as suas competências; a sexta sessão é com o profissional, onde os adultos devem ser preparados para começarem a elaborar a sua História de Vida, onde vão reflectir não só sobre o seu percurso de vida, mas também sobre as competências que adquiriram com esse percurso; na sétima sessão, com os três formadores, os adultos mostram o que desenvolveram na sua História de Vida, como estão evidenciadas as três áreas nessa narrativa e preenchem uma ficha designada de: “Áreas de Competência Chave”; na sessão seguinte, com o profissional, vão dar-lhe a conhecer ao profissional o que já efectuaram e começam a preparar o seu portefólio (organizar os separadores e as evidências que devem colocar no mesmo); na sessão seguinte, com os três formadores vão começar a informatizar as actividades realizadas; na última sessão o atendimento é individual e, é nesta sessão que é feita, em conjunto com os três formadores e profissional, o balanço final do reconhecimento de competências. O adulto é informado se conseguiu demonstrar as competências que lhe permitem atingir o 6º ou 9º ano, ou se tem necessidade de ir para Formação Complementar, a alguma das áreas (no máximo até 50 horas por cada uma) a fim de adquirir as competências necessárias para o nível de escolaridade pretendido. Quando as dificuldades do adulto são muito grandes é aconselhado a frequentar Formação Modelar para conseguir adquirir as competências necessárias e conseguir atingir o nível de escolaridade pretendido. Infelizmente, com o avançar do processo, esta realidade tem sido cada vez mais frequente. Inicialmente, os adultos rapidamente terminavam o processo, actualmente e com as políticas implementadas, que “obrigam”, por um lado os centros de RVCC (ligados ao IEFP) a atingir um determinado número de adultos inscritos, outros em processo e outros validados, fazem com que os

critérios iniciais de selecção tenham vindo a ser menos exigentes e que o público inserido no processo tenha cada vez mais menos competências para realizar o mesmo. Isto significa que ultimamente a grande maioria dos adultos têm que fazer Formação Complementar ou Formação Modelar, para adquirirem as competências necessárias para atingirem a validação.

O processo RVCC Básico, tem a particularidade de ter um público que independentemente do grau de ensino formal que tenham obtido, ambicionam ver as suas competências reconhecidas para obterem o 9º ano. Isto por vezes não é plausível de ser alcançado, especialmente para os adultos de 4º ou 5º ano, que têm não só um nível de escolaridade baixo, mas que ao mesmo tempo não tiveram a oportunidade, na vida, de adquirirem as competências necessárias. Normalmente os adultos com o nível de escolaridade mais baixo, desempenham tarefas que não lhes exigem grandes competências e não tendo realizado formações, demonstram lacunas ao nível da capacidade de escrita e das tecnologias da informação e comunicação. No entanto, habitualmente, têm grandes capacidades de cálculo. Por exemplo, um dos adultos que tive, era há muitos anos serralheiro civil, a caneta e o papel não eram a sua ferramenta de trabalho, demonstrando dificuldades ao nível da interpretação de texto e da análise, assim como não sabia trabalhar com o computador. Teve que ter sessões de Formação Complementar a Linguagem e Comunicação e a Tecnologias da Informação e Comunicação, no entanto a Matemática para a Vida este adulto mostrou grandes capacidades, sabia inclusive aplicar a Teoria de Pitágoras nos seus cálculos matemáticos, a afirmação do adulto foi: "há anos que faço escadas e aplico estas contas, só não sabia que tinha sido o Sr. Pitágoras a inventá-las!", o que provocou a todos um sorriso na sessão. Para nós, formadores é uma alegria e um sentimento de realização quando ouvimos estes comentários tão simples, e é a partir dos mesmos que tentamos demonstrar às pessoas que afinal sempre têm muitas mais competências do que aquelas que pensam, apenas não fazem ideia porque são coisas naturais para eles.

Foram cerca de dois anos a trabalhar neste nível de RVCC, o nível secundário ainda se encontrava num ponto muito embrionário, pois as políticas governamentais apontavam apenas para as exigências da validação de competências a nível do básico.

Nível Secundário

Dois anos mais tarde um novo desafio: deixar o nível Básico e iniciar a colaboração com o nível secundário leccionando CLC.

O Nível Secundário tinha começado no sistema RVCC há relativamente pouco tempo e havia ainda arestas a serem limadas por quem de direito. Inicialmente os adultos validavam as suas competências, fazendo trabalhos individuais sobre determinados domínios de referência dos diferentes núcleos geradores e a sua autobiografia não era muito mais do que uma apresentação pessoal. O Portefólio destes adultos era um aglomerado de trabalhos sobre os diferentes temas e uma Narrativa de Vida muito semelhante à História de Vida, que faziam no nível básico. Não havia propriamente evidências na História de Vida, nem a demonstração de competências. Basicamente funcionava do seguinte modo: os adultos narravam que tinham tido como prenda de aniversário um telemóvel e depois faziam à parte um trabalho sobre o telemóvel e de que forma este tinha transformado a nossa vida. Isto levava à tentação de muitos de se limitarem a colocar as informações que retiravam das suas pesquisas, sem qualquer tipo de análise reflexiva sobre esta inovação, nem o impacto tecnológico. Ficava um trabalho pobre e sem contexto de vida para o inserir.

Quando iniciei a colaboração com o Nível Secundário as directrizes da ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) mudaram e os adultos passaram a ter que fazer uma Autobiografia Reflexiva onde estivessem inseridos os diferentes domínios de referência, dos núcleos geradores das três áreas (CLC,STC e CP), sem qualquer tipo de trabalhos, tudo devidamente inserido, contextualizado e com reflexão por parte do adulto.

Ao início não foi fácil explicar aos adultos como deveriam fazer este trabalho, a tendência era de copiar o processo antigo e o que nos aparecia para analisar eram Narrativas de Vida que inseriam um parágrafo sobre o tema. Resumindo Narrativas de Vida com trabalhos inseridos (em vez de serem feitos à parte como na versão anterior)

Tive a sorte de fazer parte de uma equipa que, para além de funcionar como equipa, tinha orgulho no trabalho que realizava e gostava que os adultos que faziam o processo connosco realmente tomassem consciência das suas competências e as conseguissem demonstrar. Uma das coisas que fazíamos com regularidade, eram reuniões onde o processo era discutido, os Portefólios analisados e a tentativa constante de aperfeiçoar o processo e distingui-lo do nível básico era uma constante. Certo dia, numa das reuniões feitas pela minha equipa, o meu colega de CP (Ismael Carvalho) argumentou que não podíamos continuar a ler trabalhos, que estavam constantemente a ser reformulados e que não tinham qualquer tipo de consistência a nível da organização. Passávamos horas e horas a ler trabalhos e que todos tinham uma falha comum....a organização e encaixe das diferentes temáticas.

Algo tinha que ser feito e teríamos que ser nós a tentar organizar as coisas, já que o sistema de trabalho que já estava instituído, no nosso centro de RVCC, era mesmo um facto e que todos pareciam estar satisfeitos, muito embora as chefias se queixassem dos resultados. Ele teve, então, a ideia de pedir aos adultos que, antes de começarem a elaborar a sua autobiografia criassem um Mapa de Competências que servisse como uma organização e contextualização da História da Vida dos Adultos e dos temas a tratar “dentro” do texto, uma espécie de plano de trabalho, que organizava toda a estrutura da Autobiografia com a reflexão dos diferentes temas das três áreas.

Tivemos que alterar um pouco a ordem de funcionamento das sessões, o que provocou logo um pequeno choque com as outras duas equipas do mesmo centro, mas a nossa coordenadora acreditou em nós e também ela sabia que algo tinha que ser feito para mudar o *status quo* que estava instalado

e que não estava a obter os resultados esperados (sempre os números a atingir). – Tabela em Anexo 1

Mantínhamos o mesmo número de sessões, o processo de trabalho com os adultos é que seria diferente.

Esta ideia foi trabalhada entre a equipa, e aplicada junto dos nossos adultos e posso dizer que os resultados foram muito positivos, havendo uma qualidade de trabalho muito diferente antes e após a existência deste método, mas sobre este trabalho irei falar num próximo capítulo.

TRABALHO EMPÍRICO

TRABALHO EMPÍRICO

Perspectivas Históricas da Educação e Formação de Adultos

No século XX houve um grande desenvolvimento da temática da educação e formação de adultos. O surgimento e entendimento de alguns termos relacionados com a educação, tais como: “educação permanente”, “educação ao longo da vida”, “desenvolvimento profissional contínuo” e “sociedade de conhecimento”, indicam que o tema da educação e formação de adultos se popularizaram entre a sociedade, tendo em finais de século passado, se tornado basilares face às políticas de educação em curso no mundo desenvolvido e em desenvolvimento

“tanto quanto podemos saber, a aprendizagem ao longo da vida e em todas as circunstâncias da existência foi, desde sempre, constitutiva da humanidade mesma do homem, que nem será excessivo definir essencialmente como um ‘ser aprendente’. Tratava-se então, com certeza, nos primórdios da aventura humana, de aprendizagens informais, isto é, realizadas fora de qualquer ‘escola’, enquanto espaço e tempo específico e formalmente instituído pelas sociedades humanas para ensinar, educar, formar os seus membros”. (Imaginário, 2007)

A estrutura do sistema escolar Ocidental, ficou estruturado a partir das escolas medievais e foi evoluindo, na baixa Idade Média, no sentido do ensino superior e da escola básica.

A Idade Média é marcada pelo elevado número de adultos analfabetos. As condições sociais, não permitiam que os membros das classes sociais inferiores, tivessem acesso à escolarização. Só as classes nobres e endinheiradas tinham a possibilidade de aprenderem a ler e a escrever, mas, mesmo assim, muitas vezes nem estes se preocupavam com este “problema”, optavam por pagar a quem os servisse, pois acreditavam que o poder do

dinheiro suplantava a necessidade de saber ler e escrever. Os principais mentores da escolaridade, na Idade Média, foram os membros do clero, devido à necessidade que tinham de transcrever os livros sagrados, manterem e administrarem o seu património, sendo esta carreira a única que exigia a alfabetização.

Neste período a escola tinha poucas preocupações com a educação de adultos, abrangendo apenas uma ínfima parte da sociedade da época. Estava confinada a certas classes sociais (sempre aos níveis etários mais baixos) excluindo os outros estratos e gerações mais velhas.

No século XIX, a escola começa a difundir-se, tendo como um dos principais mentores o clero e a intenção de criar uma rede confessional, mas começaram também a surgir algumas escolas privadas, essencialmente reservadas para as elites e ao ensino humanístico.

“A formação profissional (formal), por seu turno, mantêm-se quantitativamente inexpressiva: continua a confiar-se, de longe predominantemente, nas aprendizagens (informais) realizadas no próprio trabalho, nas fábricas ou nas lojas e armazéns (...) Do sector primário nem vale a pena falar: ocupava a imensa maioria da população trabalhadora, que tudo aprendia, informalmente, nos próprios campos, e foi, aliás o que mais tardiamente se tornou objecto de formação profissional formal” (Imaginário, 2007)

A criação de uma estrutura do sistema escolar e imposição da sua obrigatoriedade, durante este século, deveu-se a alguns factores, tais como: a ascensão da burguesia, a diversificação das actividades económicas, a instalação de uma democracia política representativa liberal, com partidos políticos institucionalizados, as necessidades decorrentes da revolução industrial e a crescente concentração de população junto dos centros mais urbanos.

Na passagem do século XIX para o XX deu-se o início da institucionalização da escolaridade obrigatória, que tinha como preocupações permitir o acesso ao sufrágio universal e o reconhecimento social de novas qualificações ligadas às novas modalidades de organização do trabalho. (Correia, “Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, 2003)

Com a ideia de uma sociedade moderna, veio a de um a escola pública e de acesso gratuito (ou tendencialmente gratuito) a todos, tal como a saúde, segurança social, que garantisse a igualdade de acesso e de sucesso, dependendo apenas do investimento pessoal (familiar) de cada um, bem como das capacidades.

Embora no início do século XX já se falasse da educação de adultos e que este modelo já tivesse alguma aceitação ainda demorou bastante tempo até que fosse totalmente aceite. Quem lidava com a educação de adultos, nomeadamente os educadores, pensavam que faziam parte de um movimento que procurava oferecer um serviço de acordo com as necessidades do público adulto e que não tinham tido oportunidade de frequentar a educação inicial ou tinham tido insucesso.

Os valores que estiveram na base do movimento da educação de adultos eram essencialmente cristãos. No entanto, aqueles cujas preocupações se revelavam mais pedagógicas do que activistas ou missionárias não recorriam no seu trabalho, de uma forma tão aberta, aos mesmos valores religiosos. Esta distinção mostra a diferença entre educação de adultos como profissão e como movimento, tendo ambas a sua importância e necessidade de existência.

A maioria dos educadores de adultos tendem a apresentar uma tendência reformista, que por vezes pode ter um teor radical ou liberal. Os educadores com tendência reformista preocupam-se com as desigualdades sociais e acreditam que é possível superá-las sem grandes mudanças na estrutura da sociedade, pois acreditam na educação como forma de desenvolvimento individual e poucos são os educadores/pensadores que acreditam que a educação de adultos possa ser um constrangimento para as pessoas e agindo enquanto força hegemónica.

Pelo contrário, autores como Paulo Freire acreditam que a educação não é neutra nem o sistema no qual ela se institucionaliza. Este autor tem a ideia de que os processos de pensamento estão enredados na cultura hegemónica (na

que nasceram e foram socializados), sendo que a libertação através da tomada de consciência se tornou uma parte das ideias que pretende transmitir.

Apesar de tudo, a libertação não tem sentido, a não ser que as pessoas procurem recriar a sociedade em que se movimentam. Os opressores, segundo Paulo Freire, estão demasiado envolvidos ao seu mundo e têm dificuldade de desistir do poder de forma voluntária, de modo que a sua visão revolucionária termina com a consideração da necessidade de conciliação entre oprimidos e opressores.

A análise que Paulo Freire faz entre a política e a educação, mostram uma relação entre ambas, isto é subjacente à alfabetização/aprendizagem está sempre um objectivo político, a questão do aprender a ler, a definição de educação popular, enquanto esforço para desenvolver a mobilização e a organização das classes populares, com o objectivo de se criar um poder popular, e a proposta de conscientização, como projecto político alternativo à educação tradicional, mostram as relações da educação como prática contra-hegemónica, no senso comum das pessoas, na actividade prática e na cultura quotidiana, com base no conhecimento popular. De acordo com a tradição pós-modernista “ *a educação não é considerada um empreendimento neutral e, mais do que ser uma simples preparação para a vida, para a democracia e para a cidadania, (...) liga-se à vida quotidiana. É igualmente um quadro no interior do qual as dimensões de classe, género, raça e de outras formas de dominação podem ganhar voz*”. Através do mecanismo de tomada de palavra, a consciência do sujeito cresce e transforma-se tornando-se a sua conscientização numa etapa fundamental do processo democrático na sociedade, do exercício e da aprendizagem da cidadania (Apple, M. e A. Nóvoa, *Paulo Freire. Política e Pedagogia*, 1998)

Os benefícios económicos que advém de uma força de trabalho educada, trazem para uma nação são imensos, havendo até um relatório publicado no Reino Unido, de 1919 que especifica “ *que a recuperação económica da nação depois da guerra 1914-1918, estava dependente de uma força de trabalho*

educada” (Jarvis, P., “Malcolm S Knowles”, Jarvis, P. (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, 2001b)

Em síntese, os principais autores que se dedicaram ao estudo da educação de adultos no século XX, nomeadamente na última metade do século (visto que só nesta altura também as mulheres começaram a ter um papel de maior igualdade na sociedade), abordaram diferentes temas recorrentemente, nomeadamente a preocupação com as classes mais desfavorecidas e trabalhadoras, que não tiveram a hipótese de terem uma educação formal; o idealismo e a crença de que a educação de adultos pode ser um meio de se alcançar um mundo melhor, com o “nascimento” de cidadãos mais activos numa sociedade mais democrática e igualitária; a crença de que todas as pessoas, independentemente do seu estatuto sócio-económico e cultural, podem aprender ao longo de toda a vida, pelo que a educação terá que ser um recurso, também a usar, ao longo da vida.

Evolução da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

Nos anos 60, as ideias progressistas de John Dewey assumiram um papel fundamental na educação de adultos embora este autor não escreva directamente sobre esta problemática, as suas teorias estão na génese do pensamento sobre a educação ao longo da vida, pois ele via na educação a chave para a melhoria da sociedade e desenvolvimento dos indivíduos. Acreditava que todas as pessoas são capazes de aprender e com isso de crescer intelectualmente ao longo de toda a vida, visto que todas as experiências de vida desde a idade pré-escolar até à velhice (integração vertical), dentro ou fora do ambiente escolar formal (integração horizontal), são acontecimentos marcantes na vida dos indivíduos. Assim, todas as situações de vida são potenciais instâncias educadoras, pelo que se acaba por aprender com a própria vida. À medida que crescem e se desenvolvem, as pessoas vão acumulando uma série de experiências, que constituem um recurso bastante rico e que deve ser utilizado em situações de aprendizagem. Habitualmente, pelas pessoas, é dado um maior sentido à aprendizagem a partir de experiências concretas do que aquele que é alcançado passivamente. De igual forma a motivação em aprender será maior quando há necessidade de resolver algum problema ou desempenhar melhor as tarefas do dia-a-dia. O papel do educador será ajudar a descobrir as suas necessidades em termos de aprendizagem, de modo a que melhorem as suas competências. (Jarvis, P. Malcolm S Knowles”, Jarvis, P. (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, 2001b)

A partir dos anos 60, começou-se a observar transformações de natureza social que afectaram a economia, o trabalho, o sistema educativo e a formação, as quais faziam adivinhar a alteração na educação de adultos. Com o aumento da necessidade de trabalhadores com conhecimentos produziu efeitos no sistema educativo e na formação e sendo esses trabalhadores, essencialmente, adultos estas mudanças provocaram alterações na educação de adultos.

Nos anos 70 surgiu o movimento da educação permanente o qual *“representou um dos poucos momentos significativos de crítica à forma escolar que marcaram o século”* (Rui Canário, “A ‘aprendizagem ao longo do vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política”, 2003)

A UNESCO publicou nesta década o relatório “Aprender a Ser”, que muitos consideraram o ponto de viragem na forma de se conceber o processo educativo, neste documento era valorizado o processo que acompanhasse o ciclo de vida em detrimento de uma lógica cumulativa e escolar de aprendizagem.

Apesar de tudo o *“alcance das ideias da educação permanente foi limitado em primeiro lugar, por uma concepção redutora da educação permanente que conduziu a circunscrevê-la ao período pós-escolar e/ou a públicos adultos não escolarizados, ou seja, a uma formação profissional contínua baseada no conceito da ‘reciclagem’, ou a uma educação de segunda oportunidade”* (Rui Canário, “A ‘aprendizagem ao longo do vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política”, 2003)

Assim assistiu-se a uma extensão da forma escolar a domínios e a actividades da vida das pessoas, que até aí não eram abrangidos pela escola, perpetuando-se, a presença da educação formal em todos os tempos e espaços e desvalorizando-se as aquisições das experiências vivenciadas. O movimento da educação permanente começou a confundir-se com a educação de adultos e *“contribuiu para que, no início deste novo milénio, a educação permaneça refém da forma escolar”* (Rui Canário, “A ‘aprendizagem ao longo do vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política”, 2003).

A tradicional distinção entre a educação e a formação desapareceu com a necessidade de todos os trabalhadores terem conhecimentos práticos nos diferentes níveis em que trabalham, não sendo relevante como e onde esse conhecimento é apreendido desde que o seja efectivamente. O surgimento nos anos 90, do discurso e da política da aprendizagem ao longo da vida tem como princípios os elementos pelos quais os primeiros educadores de adultos

lutaram, no entanto com muitos dos seus ideais ausentes. A educação de adultos dificilmente é vista como um movimento e, neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida é encarada como um mercado.

O professor Rui Canário, nega a continuidade entre o movimento da educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida, procura demonstrar a existência de uma ruptura entre as duas concepções. *“De facto, se a justificação da ‘educação permanente’ era de ordem eminentemente política e filosófica, a argumentação que fundamenta a aprendizagem ao longo da vida’ é de natureza inteiramente diversa e tem como base três grandes categorias de argumentos que remetem para a evolução tecnológica, para a eficácia produtiva e para a coesão social”* (Rui Canário, “A ‘aprendizagem ao longo do vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política”, 2003)

Em 2000, na Cimeira de Lisboa, os chefes de estado e de governo dos quinze países, consideraram que uma das formas de se acelerar o crescimento económico, aumentar a competitividade, reforçar o emprego e promover a coesão social residia no conhecimento, inteligência e criatividade, daí ser necessário estes países definirem um objectivo estratégico e elaborarem um plano a fim de criarem as infra-estruturas do conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino. Esta construção de uma Europa do conhecimento e das competências, de um espaço económico, competitivo, pressupõe a mobilidade, a transposição de fronteiras e que os agentes da educação e formação também inovem os seus métodos e deixem de pensar que os seus métodos de ensino são os melhores. Esta mudança de perspectiva do ensino e reforma do mesmo, vai implicar grandes investimentos na educação, formação e aptidões cognitivas, por parte de todos.

Perspectiva Histórica da Educação de adultos em Portugal

Diversos factores de ordem política e social contribuíram para que, até 1974, não se pudesse falar da existência de um sistema de educação e formação de adultos no país. O desenvolvimento da educação e formação de adultos em Portugal é, pois, tardio. “Na alvorada do 25 de Abril, a educação de adultos em Portugal, como campo social específico, não tem passado” (Silva, *Educação de Adultos, in Estudos Temáticos: A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*, 1990). As iniciativas e a intervenção do estado neste domínio são muito recentes confrontando-se com uma situação sócio-educativa grave: baixa taxa de escolaridade; existência de analfabetismo

Nas últimas três décadas do século XX, o campo da educação de adultos foi marcado por intermitentes políticas educativas, tornando-se “no sector mais crítico e problemático de um sistema de educação ao longo da vida em Portugal” (Lima, “*A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos*”, 2005:).

No início da década de 70, as ideias da política de educação de adultos sofreram alterações, reflectindo a influência do conceito de educação permanente e um esforço de autonomia, quer no plano estrutural, quer no pedagógico.

O Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, criou a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), à qual tinha como responsabilidade a educação extra-escolar e das actividades de promoção cultural e profissional, destinadas, especialmente, à população adulta.

A DGEP fomentou actividades de alfabetização e cursos supletivos do ensino primário para adultos, com programas e métodos próprios, distintos dos do ensino regular, bem como bibliotecas fixas e itinerantes. Paralelamente, os cursos gerais do ensino liceal nocturno foram criados (os cursos técnicos nocturnos, comerciais e industriais já existiam desde meados do século), os cursos do ensino técnico foram reestruturados e o exame *ad hoc*, para maiores de 25 anos, à universidade foi introduzido (Imaginário, 2000).

O quadro do sistema nacional de educação de adultos, que se traduz no Plano de Educação de Adultos, começou a definir-se em 1975, aquando da reestruturação dos serviços da DGEP.

As primeiras medidas tomadas pelos órgãos de decisão visavam o apoio a actividades de natureza educativa, promovidas pelas organizações populares, através da cedência de equipamentos escolares e material audiovisual, cópia de textos e da formação de monitores e animadores locais.

A nova concepção da educação de adultos tinha como objectivo principal "encorajar um processo de aprendizagem relativamente aos adultos, que faça destes - individualmente ou em grupo - sujeitos da sua própria educação e agentes criadores de uma verdadeira cultura nacional", o que passava pela "definição de capacidades a desenvolver e a demonstrar pelos adultos, em função das suas zonas de interesses ou de intervenção" (preâmbulo da Portaria n.º 419/76).

Como resultado da legislação publicada em 1979, realizaram-se os trabalhos preparatórios do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos e, foi criada a Direcção-Geral de Educação de Adultos, que substituiu a DGEP.

Também importante, foi a criação, em 1979, do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), ligado ao Ministério do Trabalho, extinguindo-se em 1982 o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-obra, nascido em 1962. Fruto da cooperação do IEFP com o Ministério da Educação (ME) surgiu o subsistema de aprendizagem, ou formação profissional em regime de alternância, que se aproxima de uma educação e formação de segunda oportunidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) estabeleceu o quadro geral do sistema educativo actual (até ao ano lectivo 2010-2011):

⇒ O ensino básico, com nove anos de escolaridade obrigatória, desenvolvidos em três ciclos sequenciais (o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos), é considerado universal, obrigatório e gratuito.

⇒ Na sequência da reforma educativa de 1986, foi estabelecida a obrigatoriedade de frequência do ensino básico até aos 15 anos de idade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, ao estabelecer o quadro geral do sistema educativo, considerava o recorrente como uma modalidade especial de educação escolar que visava assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, com planos e métodos de estudo específicos, conferindo diplomas e certificados equivalentes aos atribuídos pelo regular.

No que diz respeito ao ensino recorrente, na sua maioria era frequentado por jovens que não tinham sido bem-sucedidos no ensino regular diurno. “Beneficiando de regras próprias e de uma rede pública já instalada e disseminada por todo o país, o ensino recorrente revelará complexos problemas de abandono, dificuldades de articulação com a educação extra-escolar e, especialmente, com a lógica da educação popular e do associativismo local e, como se compreende, acabará por subjugar aquela lógica ao paradigma centralizado da educação escolar, a certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário (regulares e diurnos) e aos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes regulares” (Lima, “A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos”, 2005).

Por sua vez, em 1994, foi aprovado o regulamento que define o quadro geral de organização dos cursos de educação extra-escolar, realizados por iniciativa ou com a colaboração do ME, no âmbito da educação de base de adultos, destinados a indivíduos com baixos níveis de escolaridade que tenham ultrapassado a idade normal de frequência do regular.

A educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa, definindo os seus objectivos e actividades no âmbito de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

Os principais objectivos da educação extra-escolar são: a eliminação do analfabetismo literal e funcional; a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos; o favorecer de atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade; a preparação para o emprego, mediante acções de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, de adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico.

As preocupações com a educação e a formação de adultos intensificaram-se a partir de 1996, conduzindo à realização de dois relatórios da responsabilidade de especialistas neste domínio, particularmente o “Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos” (1998) e “Recorrente – Relatório de Avaliação” (1998), ambos encomendados pelo Ministério da Educação.

Como consequência desta preocupação, surgiu em 1998 o Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos (Resolução de Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho).

Este grupo tinha como responsabilidade a realização de actividades de articulação estratégica e técnica a todos os níveis, no domínio da educação e formação de adultos; a construção de um sistema de validação formal de saberes e competências formal e informalmente adquiridos; o lançamento de concursos nacionais para financiamento e apoio a iniciativas de educação e

formação de adultos; e, o desenvolvimento do processo de criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Esta instituição é um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia científica, técnica e administrativa, constituída em 1999, como “um projecto em construção a partir de três pilares fundamentais: a educação, a formação profissional e, ambas, ao serviço dos adultos menos escolarizados e menos qualificados” (Plano Nacional de Acção para a Inclusão, *Compromisso com a Inclusão. Compromisso para a Inclusão*, 2001), demonstrando a importância da educação e formação ao longo da vida procurarem “andar de mãos dadas” (articulação matricial de educação escolar e da formação profissional).

O privilegiar de uma estratégia concertada para a educação e formação de adultos tinha como objectivo o reforço das condições de acesso de uma população pouco escolarizada e pouco qualificada profissionalmente a uma educação e formação ao longo da vida, “como condição de uma participação plena na Sociedade da Aprendizagem, do Conhecimento e da Inovação” (Plano Nacional de Acção para a Inclusão, *Compromisso com a Inclusão. Compromisso para a Inclusão*, 2001)

A qualificação dos activos é uma responsabilidade que não se limita, exclusivamente, ao Estado, mas pertence “a múltiplos actores da sociedade e da economia portuguesas, a começar pelas empresas e pelas instituições associativas, civis e políticas do território, sem obviamente esquecer o sistema de ensino e o sistema de formação profissional” (Silva *et al.*, Educação e Formação de Adultos. Factor de desenvolvimento, inovação e competitividade, 2002).

Em 2002, a ANEFA foi substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), a qual era, exclusivamente, tutelada pelo Ministério da Educação.

A DGFV surgiu numa lógica de continuidade do trabalho iniciado, portanto, não para substituir, mas para intervir em novos domínios, contribuindo para a elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta, através, designadamente, do reconhecimento, validação e certificação de

competências e, ainda, da flexibilização das ofertas de educação e formação de adultos, sobretudo as destinadas à elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa.

Do trabalho realizado pela ANEFA e DGFV surgiram novas modalidades de educação e formação de adultos, nomeadamente: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), as Acções S@ber + e o processo de RVCC.

Os Cursos EFA têm o objectivo de proporcionar uma oferta integrada de educação e formação, destinada a públicos adultos pouco qualificados, e pretendem constituir-se como um modelo inovador de educação e formação de adultos. Estes Cursos são acções de longa duração, e no final do percurso formativo, é emitido um Certificado de Educação e Formação de Adultos.

Os Cursos EFA de nível básico podem ser promovidos por entidades públicas e privadas e destinam-se a indivíduos com uma idade igual ou superior a 18 anos, empregados ou desempregados, que não possuam a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, bem como uma qualificação profissional.

As Acções S@ber + constituem formações de curta duração (em módulos com uma duração de 30 até 50 horas), que possibilitam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em áreas específicas, nomeadamente ao nível da “Literacia tecnológica”. A utilização da expressão “literacia tecnológica” na designação da Acção teve como finalidade dar uma indicação do que poderia constituir um bom exemplo de serviço à sociedade: apoiar a aquisição de conhecimentos informáticos, por parte de adultos que há muito deixaram a escola e em resposta positiva aos desafios colocados pela Sociedade da Informação. Os destinatários destas acções são as pessoas adultas que pretendem desenvolver ou aperfeiçoar competências em áreas específicas, independentemente da habilitação escolar ou da qualificação profissional que possuem. A frequência, com aproveitamento, de um ou mais módulos das Acções S@ber+ (iniciação, aprofundamento e consolidação) confere um Certificado de Formação.

No que diz respeito ao processo de RVCC, o sistema nacional de RVCC concretizou-se através da criação de uma rede de Centros de RVCC em instituições públicas e privadas.

Na sua fase de arranque, surgiram algumas condicionantes, devido ao seu carácter inovador, nomeadamente ao nível da conceptualização de instrumentos de trabalho necessários e dos atrasos verificados no funcionamento dos Centros de RVCC que todos os anos entraram na Rede. “O Sistema de RVCC passou por um período inicial de formalização e de (auto) aprendizagem, não sendo expectável a obtenção de indicadores de realização física nos primeiros anos típicos de uma fase de cruzeiro” (Fernandes, *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Uma mais-valia para uma vida com mais valor*, 2004).

Os Centros de RVCC, a partir do ano 2006, assistiram, a uma mudança de enquadramento, tornando-se um dos factores chave da iniciativa governamental Novas Oportunidades, que surgiu no âmbito do Plano Nacional de Emprego (PNE) e do Plano Tecnológico.

Em 2006 (Decreto-Lei 276/2006), a DGFV deu lugar à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), a entidade que passou a tutelar a rede nacional de Centros Novas Oportunidades, anteriormente designados por Centros de RVCC.

Com uma nova designação, para distinguir da missão face aos até aí existentes Centros de RVCC, os Centros Novas Oportunidades converteram-se na porta de entrada para a qualificação de activos, assumindo a responsabilidade pelo diagnóstico e encaminhamento da população, quer para processos de RVCC, quer para outras ofertas de educação e formação: cursos de educação e formação de adultos (EFA), cursos de educação-formação, cursos profissionais, cursos de aprendizagem, novo ensino recorrente ou formações modulares de curta duração, entre outras.

Neste sentido, o acompanhamento de processos de RVCC deixou de ser a principal actividade atribuída aos Centros, alargando-se a sua esfera de actuação. Esta constituiu, indubitavelmente, uma das principais mudanças.

O cerne deste programa deslocou-se para o papel da formação, enquanto desafio prioritário para o país.

A expansão da rede de Centros foi concretizada através da abertura de Centros Novas Oportunidades em novas entidades, tais como as escolas secundárias ou sedes de agrupamento da rede pública, os centros de formação do IEFP e as grandes empresas que, através de protocolo, declarem a sua vontade de apoiar o reconhecimento e desenvolvimento de competências dos seus trabalhadores menos escolarizados

As alterações, que a iniciativa governamental desencadeou, não se fizeram sentir imediatamente, ao nível das práticas desenvolvidas no terreno. A viragem deu-se, sobretudo, entre o final de 2007 e o início de 2008, momento em que se iniciou uma etapa de assimilação e reprodução das novas orientações políticas, consubstanciadas em diversos materiais estruturantes das actividades dos Centros Novas Oportunidades, tais como a Carta da Qualidade; o Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário; o Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Catálogo Nacional de Qualificações; a Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades; o Despacho n.º 14310/2008, de 23 de Maio, que define orientações para o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades nos estabelecimentos públicos de ensino; entre outros.

A importância da validação de competências

Há imensas razões que levam os adultos a procurarem ver as suas competências validadas. Fazendo um pequeno exercício de memória, cerca de 80% dos adultos diz que se inscreveu no processo por razões profissionais. Hoje em dia, com a globalização e com a necessidade de garantir um emprego existe a necessidade de ser ter, no mínimo a escolaridade obrigatória. Por isso, o que os adultos nos dizem é que na sua empresa todos os trabalhadores têm que ter o nível secundário, por razões da certificação da empresa, ou então que estão a pensar tirar formação, mas que para isso têm que ter o 12º ano.

A opção pelo processo RVCC tem como principal factor a questão do tempo. Este processo consegue num espaço de meses, aquilo que a escola regular leva no mínimo três anos (depende depois do grau que os adultos tinham quando abandonaram o ensino regular). Depois, tem também a vantagem de estar relacionado com a validação das competências adquiridas e não com disciplinas como a Matemática e o Português (dois fantasmas que assombram os adultos).

No entanto, com o decorrer do processo e das conversas que se vão mantendo entre o Formador e o Adulto, verifica-se que no âmago da questão está o factor psicológico de nunca ter terminado os estudos e de se sentir diferente dos outros colegas.

Tive uma vez um adulto, que era quadro superior de uma empresa, lidava diariamente com licenciados, sendo até chefe de alguns, mas poucos colegas sabiam do seu nível de escolaridade. Este adulto tinha entrado para a empresa há muitos anos e subido na hierarquia devido ao seu trabalho, empenho e competências. No entanto nunca tinha tido a oportunidade de continuar os seus estudos e sentia-se com alguns complexos por oficialmente não ter as suas competências reconhecidas. Quando ouviu falar no processo achou que tinha chegado o momento. Fez o processo sem qualquer dificuldade, era de facto uma pessoa com conhecimentos muito abrangentes, já

tinha viajado muito e realmente era um daqueles adultos que quando se conhece nos encanta. Quando acabou o processo tinha ganho o “bicho de estudar” de novo e hoje, já está a frequentar a Faculdade de Direito, tendo entrado com média de 17 através do processo +23.

Por vezes também são apontados factores sociais, mas no entanto em muito menor número. A nossa sociedade tem por hábito ser politicamente correcta e embora possa haver uma discriminação social, esta não é feita de um modo claro.

No final do processo é uma realidade que os adultos tomam consciência das suas competências e do que a vida lhes ensinou. Muitas vezes ouvimos o desabafo que nunca pensaram que aquilo que fazem diariamente ou que fizeram numa determinada época da sua vida fosse importante. Não tinham a consciência que um determinado modo de actuar fosse uma competência, pois era um acto natural e que até já se tinha tornado mecânico (por exemplo fazer reciclagem ou ter saído do campo para a cidade e ter consciência das diferenças culturais dos dois espaços).

É realmente um processo inovador e recompensador para ambas as partes (adulto e formador).

Os Centros de Validação e Reconhecimento de Competências

Pode-se encarar o sistema nacional de RVCC, como uma forma de vencer os atrasos estruturais existentes na sociedade portuguesa em termos de literacia, escolarização e qualificação. Portugal, de acordo com o “Estudo Nacional da Literacia” (Benavente *et al.*, *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, 1996), revela índices elevados de iliteracia, traduzidos pela ausência de capacidades de processamento de informação escrita, nas dimensões profissionais, culturais, cívicas e pessoais da vida quotidiana, e ainda não conseguiu escapar a uma herança de défices escolares nas gerações mais velhas.

O facto da difusão da alfabetização em Portugal ter sido muito tardia, em termos históricos, deve ser tido em conta na compreensão dos actuais níveis de literacia da população adulta. Para além disto, outros factores explicam esta situação: “meios familiares de origem extremamente carenciados de habilitações literárias e modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia, tecido económico profissionalmente muito pouco qualificado e mesmo desqualificante quanto a competências de leitura, escrita e cálculo, insuficiente expansão do sistema de ensino e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas” (Benavente *et al.*, *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, 1996).

Os dados mais recentes da escolaridade revelam uma evolução positiva, ou seja, um crescimento progressivo dos níveis de escolaridade, no entanto a melhoria registada advém, sobretudo, dos escalões etários mais jovens, mantendo-se uma grande parte da população activa com indicadores de escolarização muito desfavoráveis. Em Portugal persistem níveis de escolarização muito baixos relativamente aos padrões europeus.

Os níveis de habilitação relativamente baixos têm uma correspondência, mais ou menos evidente, nos baixos níveis de qualificação. A fractura geracional presente na sociedade portuguesa – por um lado, os jovens com um nível de habilitações semelhante ao dos parceiros europeus, por outro lado,

uma população ainda em idade activa, mas com um baixo nível de habilitações, tornou indispensável a aposta séria na aprendizagem e adaptabilidade ao longo da vida.

Poderemos relacionar a dinamização do sistema de RVCC com a Directriz 4 do Plano Nacional de Emprego: promover o desenvolvimento do capital humano e a aprendizagem ao longo da vida, “nomeadamente através da melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação, de modo a dotar todas as pessoas das competências que se exigem de uma força de trabalho moderna numa sociedade assente no conhecimento, permitir a sua progressão de carreira e reduzir as disparidades e estrangulamentos de competências no mercado de trabalho” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, *Plano Nacional de Emprego 2003. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego 2004*). Esta estratégia evidencia a horizontalidade da aprendizagem ao longo da vida face a um conjunto de políticas, nomeadamente as de educação, formação, sociedade de informação e emprego.

De acordo com a Estratégia de Lisboa, realizada no ano 2000, todos os indivíduos, numa sociedade aprendente, deveriam ser encorajados a desenvolver um projecto pessoal e profissional, com base numa avaliação regular de competências e em serviços de aconselhamento eficazes (actualização de um portefólio de competências).

Entre os principais objectivos que norteiam a intervenção dos Centros de RVCC, destaca-se o reconhecimento, a validação e a certificação de saberes e competências adquiridas pelos adultos, pouco escolarizados, ao longo da vida, nos mais variados contextos. Esta modalidade destina-se a pessoas maiores de dezoito anos, com ou sem actividade profissional, que não possuam, no máximo, o 9.º ano de escolaridade, atribuindo-se-lhes uma equivalência escolar que permita a conclusão de percursos incompletos de formação (4, 6 ou 9 anos de escolaridade básica), a qual facilite percursos subsequentes de educação e formação e promova a empregabilidade.

Para que muitos adultos possam participar mais eficazmente no mercado de trabalho e frequentar alguns cursos de formação profissional

(promovidos, por exemplo, pelo IEFP), têm de possuir o 3.º ciclo do ensino básico completo e que, de acordo com os resultados definitivos dos Censos 2001, cerca de 64,8% da população residente em Portugal possui, no máximo, o 2.º ciclo do ensino básico.

“O Sistema de RVCC é, desta forma, uma iniciativa que se enquadra nas políticas de prevenção do desemprego e de fenómenos de exclusão, quer face ao mercado de trabalho, quer face ao próprio Sistema de Educação-Formação” (Fernandes, *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Uma mais-valia para uma vida com mais valor*, 2004).

Assim, os Centros de RVCC visam reduzir o défice de qualificação escolar e profissional e contribuir para a eliminação da subcertificação existente em Portugal, em particular, através do reforço da educação e formação ao longo da vida de pessoas adultas.

De modo a assegurar uma oferta diversificada de serviços, os Centros de RVCC desempenham as funções de animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria.

Os diversos Centros de RVCC apresentam muitas particularidades, uma vez que têm na sua génese uma metodologia flexível, que torna possível a sua adequação a diferentes públicos, territórios e contextos formativos.

Os Centros orientam a sua acção em torno de três eixos fundamentais: o reconhecimento, a validação e a certificação de competências.

No nível básico, o processo apoia-se e estrutura-se nas abordagens autobiográficas e no balanço de competências, enquanto metodologias que se encontram estreitamente relacionadas com a educação e formação de adultos, nos instrumentos de mediação que lhe estão associados (materiais de apoio flexíveis e adequados a diferentes públicos, percursos de vida e contextos formativos) e no Referencial de Competências-Chave de Nível Básico

O reconhecimento possibilita a reflexão, a identificação pessoal e a avaliação do percurso e das experiências pessoais e profissionais vividas pelos indivíduos ao longo da vida, através da dinamização de actividades (entrevistas

individuais, sessões colectivas, jogos pedagógicos, entre outras), que se baseiam na aplicação de instrumentos de mediação.

O reconhecimento de competências é um espaço e um tempo em que o adulto tem a oportunidade de reflectir sobre o “tesouro” que há em si, sobre as suas experiências e sobre os saberes e as competências que adquiriu ao longo da vida, quer em contextos formais de aprendizagem, quer em contextos informais e não formais, numa lógica de balanço de competências.

Através da evidência, demonstração e prova dos conhecimentos e saberes adquiridos, que constam do portefólio pessoal organizado pelo adulto, importa seleccionar as competências que são passíveis de validação nos termos do Referencial de Competências-Chave, assente em quatro áreas fundamentais: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias da Informação e Comunicação. Ainda que o adulto esteja a ser acompanhado pelo profissional de reconhecimento e validação de competências (RVC), a ele cabe, unicamente, a iniciativa de formalizar o pedido de validação, assim que considere estar preparado e em condições de auto-reconhecer as suas competências e expô-las a terceiros, propondo o seu caso ao Júri de Validação.

Após a primeira fase de reconhecimento, o Júri de Validação delibera relativamente à validação de cada uma das áreas de Competências-Chave e à certificação escolar do adulto.

Durante a sessão, na presença do júri, o adulto faz uma apresentação do seu portefólio pessoal. Caso se assista a uma validação completa, na Carteira Pessoal do candidato, das quatro unidades de Competências-Chave de cada uma das quatro áreas, o adulto obtém um certificado de nível básico 3, 2 ou 1 (B3, B2 ou B1), equivalente, para todos os efeitos legais, ao 3.º, 2.º ou 1.º ciclo do ensino básico, respectivamente.

Para além das horas de Formação Complementar asseguradas pelo Centro, quando os indivíduos revelam dificuldades nas áreas de Competências-Chave, essenciais para a certificação escolar básica, podem ser encaminhados para outro tipo de ofertas formativas, de curta ou longa duração, respectivamente, as Acções S@ber +, sobretudo de Literacia Tecnológica,

Oficinas de Leitura e Escrita, Gestão e Contabilidade, Cidadania e Empregabilidade e Matemática para a Vida; os Cursos EFA escolares ou de dupla certificação, por exemplo, nas áreas de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, Empregado Comercial, Refrigeração e Ar Condicionado entre outros; o Ensino Recorrente; o Sistema Nacional de Certificação Profissional ou cursos de formação profissional contínua.

Sintetizando, podemos distinguir como etapas principais de um processo de RVCC:

- ⇒ a inscrição do adulto;
- ⇒ o acolhimento e informação prestada ao adulto;
- ⇒ o levantamento das suas expectativas; a reflexão sobre a sua história de vida;
- ⇒ a análise dos seus interesses, saberes e potencialidades;
- ⇒ a avaliação das competências;
- ⇒ a síntese das diversas actividades e a negociação dos projectos de formação do adulto.

Abordagem Autobiográfica do processo

As abordagens biográficas e das histórias de vida têm vindo a ser utilizadas no âmbito de múltiplas disciplinas, entre as quais destacamos a literatura, a antropologia, a psicologia, a sociologia e as ciências da educação, quer como instrumentos de investigação, quer como estratégia de formação.

O método biográfico tem desencadeado diversas polémicas teóricas, epistemológicas e metodológicas, que o opõem a uma prática positivista das ciências sociais. A reivindicação do seu estatuto científico tem sido constante, nomeadamente no campo da sociologia.

Esta perspectiva metodológica surgiu no final do século XIX, na Alemanha, enquanto alternativa à sociologia positivista, tendo sido aplicada pela primeira vez de forma sistemática nos anos 20 e 30 pela Escola de Chicago.

Através da análise das “histórias de vida” conseguem-se discernir melhor as relações intrínsecas existentes entre as esferas do social, do político, do cultural, do religioso e do económico, bem como, permitem enfatizar os processos de dinamismo e mobilidade social - reprodução social versus transformação social (percepção das mudanças, das condições materiais de vida e, ainda, dos valores, representações e mentalidades características das diversas culturas e das diversas gerações).

O método biográfico é uma metodologia de orientação qualitativa, que valoriza o estudo, em profundidade, da complexidade dos casos individuais em detrimento do estudo em extensão de um determinado problema. A biografia encontra na subjectividade o fundamento de um saber social construído a partir de um diálogo entre dois sujeitos, o investigador e o seu informador. A relação tradicional de poder é substituída por uma relação de colaboração.

Tendo como objectivo descobrir a relação entre as condições concretas de existência e as vivências, o método biográfico permite sair da oposição entre indivíduo e sociedade. Ferrarotti considera que “qualquer narração autobiográfica conta uma prática humana. (...) qualquer prática individual humana é uma actividade sintética, uma totalização activa de todo o contexto

social (...) Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as “retransforma” em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação-reestruturação” (Ferrarotti, 1983).

O método biográfico permite captar as relações dialécticas ou de circularidade entre o ponto de vista subjectivo do homem e a sua inscrição na objectividade de uma história, ou seja, entre o indivíduo produto da história e o indivíduo produtor da história, remetendo para o que nele existirá de passivo e activo. Para além de possibilitar a captação das subjectividades, uma abordagem biográfica, quando ultrapassa a perspectiva interaccionista que se situa a um nível exclusivamente microssociológico, permite a captação das mediações (mecanismos transaccionais e intermediários) entre o funcionamento individual e o funcionamento social, constituídas pelos grupos primários a que pertencemos e pelos organismos com os quais lidamos. O conceito de “habitus” utilizado por Pierre Bourdieu aproxima-se deste ponto de vista, na medida em que é entendido como uma mediação entre as estruturas e as práticas.

A característica essencial da biografia é a sua historicidade profunda, a sua unicidade. O método biográfico reconhece um valor sociológico ao saber individual, uma vez que somente a partir da experiência vivida, da consciência individual e do discurso construído pelo adulto se poderá captar o sentido e a função de um facto social. Isto reflecte-se na transformação das relações entre o investigador e o seu objecto, o seu informador.

A escolha de uma técnica de pesquisa de informação como a história de vida e os usos que dela são feitos vão desde a recolha de documentos pessoais intimistas (a história de vida como testemunho único) até à elaboração de um inquérito ao nível do vivido (a história de vida como elemento de uma pesquisa).

Os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos. Por um lado, encontramos os materiais biográficos primários, ou seja, as narrativas autobiográficas directamente recolhidas por um investigador no quadro de uma relação primária (face a face) e, por outro lado, deparamo-nos com os materiais biográficos secundários, isto é,

documentos biográficos, tais como correspondência, fotografias, documentos oficiais, testemunhos escritos, etc.

A introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação e da formação de adultos é relativamente recente (anos 70, anos 80) e não provocou debates teóricos e epistemológicos demasiado polémicos.

A originalidade da definição das histórias de vida como método de investigação/formação situa-se na constante preocupação de que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos.

A utilização de uma estratégia de formação inspirada nas histórias de vida permite aos adultos tomarem consciência de si como sujeito e, simultaneamente, objecto da formação, sendo a reflexão do seu percurso pessoal e profissional até ao momento um meio de perspectivar os determinismos exteriores e as opções pessoais que se cruzaram na sua própria vida. Paralelamente, promove a capacidade de reflexão e crítica através de uma atitude e prática de investigação, tornada possível, por exemplo, através da análise e tratamento do material produzido por si

A utilização do método (auto)biográfico ou das histórias de vida no âmbito de um projecto de formação procura estimular uma reflexão sobre os processos, os percursos e as trajectórias individuais de formação dos adultos, levando-os a tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para eles foram formadores ao longo da vida. Muitos são os autores que consideram que apenas uma consciência reflexiva sobre a experiência permitirá alterar as representações que temos sobre a mesma e abandonar o modelo da escolarização tradicional.

Contar a história de vida a outros pode ser um factor de auto-conhecimento e de apropriação da própria história, bem como um elemento facilitador de construção de um projecto pessoal de formação. A análise do produto dessa expressão permite à autobiografia tornar-se um instrumento de investigação e, simultaneamente, um instrumento de formação.

Tendo a sua génese na confluência da crise do modelo escolar e da crise do paradigma hegemónico das ciências sociais, o método (auto)biográfico ou as histórias de vida “podem trazer uma contribuição original e uma nova respiração às práticas de formação dos adultos” (Nóvoa, *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*, 1988:).

As histórias de vida transportam-nos para um novo paradigma de investigação e de formação que mobiliza o património experiencial dos adultos, evidenciando e reconhecendo os saberes adquiridos ao longo da sua vida e facilitando a apropriação e a tomada de consciência de todo o potencial escondido e ainda não trabalhado.

Deste modo, poder-se-á constatar a importância acrescida que assume, hoje em dia, a educação e formação de adultos, baseada nas necessidades de formação existentes, no reconhecimento dos adquiridos experienciais e no conjunto de possibilidades que se poderão vir a explorar num futuro tornado presente.

De acordo com este ponto de vista, as histórias de vida desempenham uma função de balanço e de “mediação” para a formação. “As histórias de vida são uma prática auto-poética, ou seja, mobilizam a construção/produção de sentido sobre a sua existência e a partir dela, articulando passado (memória), presente (experiência presente) e futuro (projecto). Geram um processo formativo reconhecido como transformação de si mesmo com vista à apropriação da existência, nas suas múltiplas dimensões: pessoal, profissional, cultural, política” (Couceiro, “O porquê e para quê do uso das histórias de vida” 2002).

As três Áreas de Competência

Todo o processo RVCC, nível secundário, se baseia na evidência, através da Autobiografia Reflexiva do Adulto, de critérios em três áreas: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade Tecnologia e Ciência (STC). Estes critérios são desenvolvidos e evidenciados pelos adultos na sua Autobiografia, através da sua história de vida, e validados pelos Formadores das respectivas áreas. Os temas (Núcleos Geradores) são diversificados e permitem ao adulto, com experiência adquirida, facilmente ver reconhecidas as suas competências. O adulto tem ainda, ao desenvolver os temas, mostrar três tipos de Elementos de Complexidade: I – Identificar; II- Compreender; III- Intervir (basicamente que conhece o que está a falar, sabe manusear/perceber como funciona e que usa no seu dia a dia).

Quando inicia o processo são apresentadas, aos adultos, as três áreas com os diferentes Núcleos Geradores a desenvolver e os Domínios de Referência, que lhes irão permitir validar os respectivos Núcleos. Os Domínios de Referência (DR) são quatro e dão ao Adulto a possibilidade de desenvolver os Núcleos Geradores no âmbito pessoal (DR1), profissional (DR2), social (DR3) e global (DR4).

Por cada Núcleo Gerador é obrigatório serem desenvolvidos, pelo menos, dois Domínios de Referência, para que no final do processo tenha a sua Autobiografia validada com os créditos mínimos a cada uma das áreas.

A Cidadania e Profissionalidade o adulto tem oito Núcleos Geradores, a Cultura, Língua e Comunicação e a Sociedade Tecnologia e Ciência sete Núcleos Geradores (a cada uma das áreas). No final do processo o adulto tem que ter no mínimo quarenta e quatro créditos (CP $8 \times 2 = 16$; CLC $7 \times 2 = 14$; STC $7 \times 2 = 14$ – $16 + 14 + 14 = 44$), para obter o nível secundário.

STS/CLC

No processo RVCC Nível Secundário estas duas áreas são consideradas “áreas gêmeas”, isto porque os Núcleos Geradores, a desenvolver pelos adultos, são exactamente os mesmos apenas diferindo os critérios de validação.

Enquanto CLC tem a preocupação de ver referenciados valores relativos à Cultura Língua e Comunicação, STC tem uma preocupação mais “científica” visto que são validados os créditos, quando o Adulto evidencia critérios relacionados com a Sociedade Tecnologia e Ciência.

São sete os Núcleos Geradores a desenvolver no processo: Equipamentos e Sistemas Técnicos; Ambiente e Sustentabilidade; Saúde; Gestão e Economia; Tecnologia da Informação e Ciência; Urbanismo e Mobilidade; e Saberes Fundamentais

Por exemplo, no Núcleo de Equipamentos e Sistemas Técnicos de CLC o Adulto tem que falar, no DR1 dos equipamentos relacionados com a difusão da comunicação, da língua e da cultura que tem lá em casa, nomeadamente do uso do manual de instruções para perceber o seu funcionamento e de que forma esse mesmo equipamento serve para difundir a língua e a cultura.

CP

Esta área tem oito Núcleos Geradores Direitos e Deveres; Complexidade e Mudança; Reflexidade e Pensamento Crítico; Identidade e Alteridade; Convicção e Firmeza Ética; Abertura Moral; Argumentação e Assertividade; Programação, todos eles com quatro Domínios de Referência e em que pelo menos dois devem ser desenvolvidos. O adulto deve evidenciar a sua capacidade de estar na sociedade e no mundo cumprindo regras, mas também apresentando alternativas bem como demonstrar a sua capacidade de aceitação e discussão das diferentes ideias, estilos de vida e problemáticas que o rodeiam, nos diferentes âmbitos da vida.

Entre as três áreas, há temas que apesar de diferentes, num primeiro olhar acabam por estar inter-relacionados, o que permite ao adulto, de uma só vez conseguir validar em simultâneo as três áreas. Por exemplo no terceiro Domínio de Referência de Saberes Fundamentais de CLC e STC, o que é pedido ao adulto que evidencie é a sua capacidade de falar de uma polémica pública que esteja directa ou indirectamente relacionada com a sua vida, saber argumentar os blocos a favor e contra essa polémica, e emitir uma opinião formada sobre o assunto. Isto permite também que valide CP, no primeiro Domínio de Referência de Argumentação e Assertividade, o que traduzindo significa que lhe são validadas três competências com um só tema.

Tentar transmitir ao adulto que o processo de RVCC Secundário, se baseia neste equilíbrio/balanço entre a sua história de vida e a sua capacidade de mostrar evidências que abranjam tantos temas e tantas áreas ao mesmo tempo, não é uma coisa muito fácil, num primeiro momento e há que lhe dar também ferramentas que o ajudem a realizar um trabalho o mais autónomo possível.

A primeira tentação do adulto é narrar a sua história de vida e depois esperar que sejam os formadores que o ajudem a conciliar e inserir as diferentes áreas/temáticas. Explicar que este não é o nosso papel, que apenas devemos analisar e verificar e validar, nem sempre é visto com bons olhos, por quem está do outro lado, até porque depois há sempre o termo comparativo de alguém que fez o processo num outro sítio ou com outros formadores, em que “não foi assim que fizeram”. Daí a necessidade de criar um sistema de trabalho, que permitisse ao adulto ter outras referências e mais certezas sobre como escrever, dar-lhe mais autonomia e simultaneamente permitir que faça um trabalho sólido, coerente e sem necessidade de constantes e sucessivas reformulações. Deste modo o adulto consegue elaborar uma Autobiografia Reflexiva

Mapa de Competências

Após termos iniciado o trabalho no nível secundário, a minha equipa rapidamente se apercebeu que o sistema de validação não era, na nossa opinião, o mais eficiente.

No centro RVCC já tinha duas equipas nível secundário a funcionar há algum tempo. Tinham iniciado a sua colaboração quando o sistema ainda envolvia a realização de trabalhos temáticos. Com este sistema, os adultos apenas se limitavam a procurar fontes de informação, retirar o que achavam necessário e poucos se davam ao trabalho de tratar a informação colhida. Era a função dos meus colegas irem lendo versão atrás de versão até verificarem que o seu conteúdo estava aceitável e que as competências do adulto estavam contidas no mesmo.

Quando o sistema de trabalho sofreu uma modificação e todo o processo se passou a basear na autobiografia reflexiva, o método de funcionamento das equipas, já existentes, manteve-se. No entanto agora com uma grande diferença, os pequenos trabalhos passaram a ser autobiografias, que eram lidas e relidas sendo muito pouco aproveitado, pois os adultos não interiorizavam que os temas/conteúdos tinham que ser inseridos dentro de um contexto e fazer uma sequência lógica. Havia adultos que, com o entusiasmo de estarem a frequentar o processo, levavam para a primeira sessão de esclarecimento logo uma autobiografia (às vezes com mais de 50 páginas), que era entregue aos formadores para estes analisarem. O que se verificava era que tinha sido trabalho em vão, pois não correspondia ao que era pedido pelo processo. Explicar isto ao adulto, que tinha passado horas em frente do computador a escrever e a fazer cópias de textos da internet durante horas, sem que o mesmo ficasse completamente desmotivado, era muito complicado.

Também para nós formadores, não era agradável passarmos horas a fio a ler e a analisar autobiografias, das quais retirávamos muito pouco conteúdo. Sentíamos-nos (a minha equipa) um pouco desesperados, mas havia um *status quo* instalado e sempre que se falava em ter que fazer alguma coisa de novo e diferente para modificar a situação era muito complicado. Fomos rotulados de quase tudo, tendo sido a última equipa a entrar, que queríamos modificar o sistema e torná-lo mais complicado, que o processo iria ficar mais demorado se mudássemos alguma coisa, enfim... uma série de argumentos que nos fizeram manter no mesmo método de trabalho durante algum tempo.

Enquanto equipa, tínhamos reuniões quase semanais, para fazer o ponto de situação dos diferentes grupos e em todas essas reuniões falávamos que daquele modo não havia produtividade e que os adultos estavam muito dependentes de nós para validarem as suas competências e que, normalmente, só o trabalho que faziam em sessão connosco era de alguma qualidade. Mas isto era conversa entre a equipa, nada resolvia, as horas a ler textos sem coerência e nexos eram muitas.

Resolvemos elaborar uma estratégia de metodologia de trabalho, e apresentá-la à nossa coordenadora. O impulsionador foi o meu colega de trabalho de Cidadania, Ismael Carvalho, e ideia era organizar o processo para que os adultos pudessem escrever de forma autónoma, fora das sessões e com a certeza que o trabalho estava a ser produtivo: O Mapa de Competências!

Trata-se de um processo extremamente simples, mas muito eficaz e que do nome pomposo de Mapa de Competências, acabou por ser transformado pelos adultos em Plano.

O Plano é apenas um estratagema que achamos, para que os adultos pensassem no que iriam escrever, em que alturas da vida o iriam fazer e que permitiria que nós, formadores, tivéssemos uma visão geral do produto final do adulto ainda antes que este começasse no seu processo de escrita.

Não nos podemos esquecer que se tratam de adultos que há muito tempo, na sua maioria, tinham abandonado o sistema escolar e que não tinham nem grandes hábitos de escrita nem de leitura, precisava por isso de “ajuda” a organizar-se.

O Adulto iria assistir às sessões, tal como anteriormente, mas desta vez com mais tempo para ir reflectindo sobre a descodificação que ia sendo feita por nós. E uma das sessões estaria reservada para a apresentação do tal plano aos formadores que o iriam validar. Nesta sessão em conversa individual com cada um dos adultos iria ser verificado se a estrutura lógica da vida estava bem encadeada e se tinha percebido a descodificação dos temas das três áreas e feito o encaixe dos temas de forma correcta.

Se por acaso lhe faltasse encaixar algum tema na sua autobiografia, seria mais fácil para nós darmos uma ajuda, pois tínhamos uma visão geral da história de vida que nos ia contar.

Este método de trabalho tinha, na nossa opinião a vantagem de: por um lado manter o mesmo número de sessões e por outro (talvez o mais importante) de conseguir obter resultados finais muito bem concebidos. (Anexo1)

Fomos apresentar a proposta toda muito bem estruturada à nossa coordenadora a qual, após alguma reticência, concordou em fazer uma experiência com um grupo que iríamos começar em breve. O resultado não podia ser melhor, conseguimos quase 100% de sucesso com o grupo no final das doze sessões. Os adultos do grupo terminaram todos (dois desistiram e um por razões profissionais prolongou o processo) e as apreciações que fizeram foram muito produtivas. Houve críticas positivas a possíveis alterações, que nós aceitamos, mas todos eles concordaram que se sentiram muito mais organizados e que comparativamente com colegas que estavam noutras equipas tinham conseguido de forma mais rápida integrarem-se no sistema de validação das competências.

Rapidamente a novidade se espalhou no centro e confesso que foi a partir daí que a relação com as colegas das outras equipas se desmoronou de vez. Com o sucesso contínuo deste método, a coordenadora pediu que transmitíssemos a ideia às outras equipas e que o sistema fosse adoptado por todas. Fomos acusados de querer mudar tudo e todos de atrasar o processo e de um “n” número de coisas que não interessa. No entanto mantivemos o nosso sistema de trabalho, com grande sucesso sempre e fomos fazendo pequenas alterações que íamos achando necessárias, mas mantendo sempre a ideia original da estruturação da história de vida e do “encaixe” das três Áreas de Competência Chave.

Com as outras equipas o sistema nunca resultou muito bem. Primeiro porque, como não queriam aceitá-lo, também não o transmitiam aos adultos de forma mais correcta e estes acabavam por escrever “ao sabor da pena”, depois como não queriam dar razão à nossa equipa, na questão da produtividade do método não se empenhavam em cumprir a regra de que ninguém escreve nada sem ter o plano validado por nós.

Surgiram planos simples, mas eficazes e outros muito elaborados com ligações a nível informático e quase artísticos. Eis alguns exemplos: (Anexo 2)

Exemplo1: (Apenas uma parte do plano)

A minha infância

- Onde e quando nasci
- A minha família
- O meio onde cresci
- As descendências da minha família

1. CLC-STC/UM DR2

(...)

As férias

- Quais as férias que mais gostei

1. CP / P DR1

2. CP/DD DR1

- Férias com os meus avós
1. STC AS DR1

Adolescência

- Desporto a nível federado
1. CLC-STC / S DR1
- Conjugação entre escola e desporto
- Primeiro trabalho de férias
1. CLC-STC / TIC DR 2
- Interrupção da escola para iniciar o trabalho
1. CLC-STC / UM DR3
- Inspeção para a tropa
- Fim da adolescência para uma vida de responsabilidade
1. CP / AA DR1

O meu casamento

- Planeamento do meu casamento
- Ingresso na tropa
1. CP/IA DR1
- O nascimento do meu primeiro filho
- Vida a dois
1. CLC-STC/EST DR1
2. CLC-STC/GE DR1

Exemplo 2

	AR EA	TE MA	D R	
INICIO - MÃE	CLC	UM	2	Razões da saída meio rural/meio urbano
	CLC	UM	4	Razões da emigração/imigração
	CP	IA	3	Medidas adoptadas para integração imigrantes /Institutos de apoio
IDA PARA A SUIÇA	CP	IA	2	Integração mútua/ambiente multicultural

	CP	CM	4	Possível graças à globalização
	CP	CFE	4	Contrastes/desigualdades do mundo actual, dignidade/desumanidade, desenv/pobreza
	STC	S	1	Culturas diferentes/hábitos alimentares diferentes
	CP	CFE	1	Valores culturais diferentes dos meus/possíveis conflitos.
	CLC	S	1	Boa alimentação/prática desportiva forma de sociabilização
COBERCLIMA	CP	DD	2	Trabalhadora grávida/dispensas para consultas pré natais e posterior/aleitamento,/Cód. Trab.
	CP	DD	3	Direito à igualdade/ obrigação do estado em defender direitos dos trabalhadores/Constituição
C. CONTABILIDA DE	CLC	TIC	2	Vantagens/desvantagens pc na execução do trabalho e enquanto meio de comunicação
	STC	TIC	2	Como aprendi a trabalhar com o pc
	CLC	TIC	4	Internet enquanto veículo de informação (chat. Email, etc)
	STC	TIC	4	Influência da internet, tipos de redes, sistema binário
	CP	RPC	4	Estereótipos na comunicação social (forma como influenciam opiniao publica)

Exemplo 3:

Período de vida / Contexto	Situação de vida	Area	Tema	DR	Itens	Exemplo da Situação de vida
----------------------------	------------------	------	------	----	-------	-----------------------------

ANGOLA - Até aos 20 anos - 1975

Antes de 1955	Familiar	Migrações - Razões	STC	UM	4	1	A ida dos avós maternos e do pai para Angola
	Familiar	Migrações - Meios de Transporte	STC	UM	4	2	Os meios de transporte utilizados pelos avós e pai e a evolução
	Familiar	PALOPs	CLC	UM	4	2	Falar das antigas colónias e Identificar os países de lingua oficial portuguesa
Após o Nascimento	Familiar	Meio Rural/ Meio Urbano - Razões	CLC	UM	2	1	Ida dos pais para Luanda
Em criança	Familiar	Meio Rural/ Meio Urbano - Diferenças linguísticas / Regionalismos	CLC	UM	2	2	Diferenças linguísticas e culturais entre Portugal e Angola e dentro de Angola

Familiar	Agricultura - Profissões relacionadas / Biológica / Ciclo do Azoto	STC	UM	2	1, 2 e 3	Do Avô materno e pai em Angola - Do avô paterno em Portugal - Agricultura em Angola - Do sogro em Portugal
Familiar	Medicinas Alternativas - Vantagens e desvantagens / situações em que utilizou / Origem das medicinas / Relato de um caso	CLC	S	3	1, 2, 3 e 4	As utilizadas pela minha avó / Chás e medicamentos homeopáticos / Origem das medicinas / Doença na família - Esclorose múltipla - acupuntura
Familiar	Medicinas Alternativas - Vantagens e desvantagens	STC	S	3	3	As utilizadas pela minha avó / Chás e medicamentos homeopáticos / Origem das medicinas / Doença na família - Esclorose múltipla - acupuntura
Familiar	Evolução dos equipamentos / características, Vantagens e desvantagens / Evolução da Ciência	STC	EST	4	1, 2 e 3	Máquinas fotográficas - A do meu Pai (Caixote), a nossa e a da minha filha

O que é certo é que tendo este método de trabalho é garantido um sucesso de quase 100% nos adultos que frequentam o processo e a mais-valia, que todos eles se sentem autónomos no trabalho realizado e conseguem perceber de uma forma mais clara de que modo as competências adquiridas ao longo da vida validam a sua certificação.

Todos os adultos nos deram um retorno positivo e mesmo aqueles que no início ficam reticentes, pois a ânsia de escrever é muita, no final concordam coma metodologia e houve quem afirmasse que esta forma de organização era algo que iriam transpor para o mundo laboral, pois estavam habituados a trabalhar sem método.

Outra característica positiva da elaboração do plano é que o adulto consegue fazer a sua autobiografia por partes, sem ter que trabalhar numa forma cronológica e no final tem na mesma um produto coerente. Apresento como modelo deste trabalho o exemplo de uma autobiografia de um adulto que nos foi entregue incompleta, mas que apenas faltava preencher os títulos em que a mesma se dividia, pois o adulto ao já ter elaborado o plano sabia o que faltava nos diferentes espaços: Anexo 3

Considerações Finais

No século XXI e na sociedade denominada do conhecimento, a educação e formação de adultos assume um papel muito importante. Um dos grandes desafios é a aposta numa educação e formação de adultos que favoreça, o desenvolvimento e a realização pessoal e, constitua um instrumento de combate à exclusão social.

Cada país vai fazendo surgir diferentes experiências e estruturas de educação e formação de adultos em função do contexto histórico e da sua cultura. Em Portugal, a preocupação com a educação de pessoas adultas, que verdadeiramente se fez sentir na população em geral, surgiu nos últimos 20 anos do século XX, tendo sido um benefício integração na União Europeia, a qual permitiu uma interacção muito maior com as experiências e os programas educativos, que têm sido dinamizados nos outros países da Europa.

A necessidade de superar dos atrasos estruturais da sociedade portuguesa, em termos de literacia, escolarização e qualificação, estimulou a adopção de medidas de política que, no presente, atravessam todo o sistema educativo e formativo.

Encontramo-nos num momento em que Portugal procura dar um grande impulso à educação e formação de pessoas adultas, combinando, quer objectivos sociais e culturais, quer económicos (ou pelo menos era assim até há uns meses atrás. Todos esperamos com ansiedade as novas políticas q eu virão ser implementadas).

Um dos traços característicos da sociedade portuguesa assenta na subqualificação e subcertificação da sua população, pelo que no ano 2000 foi criado, em Portugal, um modelo inovador de educação e formação de adultos, consolidado no sistema nacional de RVCC.

Os Centros de RVCC assumiram um papel de relevo, ao incentivarem a aprendizagem na vida, com a vida e ao longo da vida, em diferentes espaços e contextos e, promover a certificação de conhecimentos e saberes.

Um projecto de educação e formação deste tipo visa o desenvolvimento pessoal e a inserção social dos indivíduos e é, simultaneamente, a base do

desenvolvimento do local e das comunidades onde esses indivíduos se encontram inseridos.

Os objectivos centrais deste trabalho são: provar aos adultos que todos são capazes de elaborar a sua autobiografia reflexiva, têm é a necessidade de ordenar e esquematizar todo o trabalho antes de o começarem a elaborar; e que este método de trabalho é realizável, adequado e que não “empata” os adultos no processo RVCC nível Secundário, muito pelo contrário e se a principal dificuldade apresentada pelos adultos é o como elaborarem uma Autobiografia, porque não adoptar o sistema aqui proposto (sempre passível de ser alterado, reajustado e melhorado). Este modelo de trabalho confirma, com provas dadas, que o difícil não é escrever, mas sim organizar as ideias e os temas do processo RVCC.

Balanço Final

Agora que termino esta viagem pela minha vida, verifico o quanto vivi e me transformei. Consigo perceber o que os meus adultos dizem quando acabam de fazer a autobiografia deles e reconhecem as aprendizagens que fizeram ao longo da vida. Também eu aprendi muito com o trabalho que desenvolvi e com tudo que experienciei, tenho a certeza que a pessoa que sou hoje é diferente da que era há uns anos atrás e que a minha personalidade mudou muito.

Este foi um projecto desafiante, que já estava nos meus objectivos de vida há muito tempo.

Desde que acabei a licenciatura, há muitos e muitos anos atrás, sempre idealizei, um dia, prosseguir academicamente para um mestrado. No entanto, tinha vindo a adiar, argumentando sempre diferentes desculpas para o fazer: tempo, trabalho; dinheiro...

Hoje, não estou arrependida de ter esperado, pois permitiu-me adquirir maturidade e experiência, que não tinha quando terminei a licenciatura.

Fui desafiada por duas colegas a inscrever-me neste mestrado, pois estava relacionado com a nossa profissão (Formadoras). Após uma hesitação inicial, acabei por proceder à inscrição, mesmo na data limite. Tinha que, entre outras coisas, escrever uma carta de motivação, logo aí foi um primeiro retornar ao princípio da minha actividade de Formadora. Achei divertido!

Seguiu-se a ansiedade dos resultados, saber se tinha ou não sido seleccionada. Senti-me de novo uma aluna de faculdade, recordando o nervosismo que sentia quando aguardava uma nota de uma disciplina.

Eis que saem os resultados, tinha sido seleccionada! Agora chegava a altura de um novo desafio: escolher o tema da tese.

As aulas foram, sem dúvida, muito importantes, para a tomada de consciência de como era o ensino de adultos, as diferentes fases pelas quais

este tinha passado e também para ter um outro panorama do ensino, não só em Portugal, mas também na Europa e na América do Sul, nomeadamente no Brasil.

Os convidados dos diferentes seminários, foram sempre muito claros nas suas exposições e sempre disponíveis para prestar esclarecimentos de dúvidas. Entre os colegas do grupo foi criado um espírito de equipa e de empatia muito rápido. Houve até quem, com a ajuda das novas tecnologias tivesse criado uma página no Facebook, para assim ser mais fácil a troca de ideias.

O nosso orientador, o professor Rui Canário, foi de uma simpatia e de uma atenção enorme. Mostrou sempre disponibilidade para fazer atendimentos, quer os previstos quer algum extraordinário e sempre que tive necessidade de o contactar, via telefone ou mail, a resposta era a mais imediata possível.

As principais dificuldades estiveram relacionadas com o tempo e a disponibilidade para dar a este projecto. Como “workaholic”, que faz mais do que uma coisa ao mesmo tempo e que trabalha em cinco sítios diferentes, dormindo quatro a cinco horas por noite, foi a loucura encaixar mais esta actividade na agenda. No fim acabei por demorar mais um pouco do que estava à espera, mas estou feliz com o resultado obtido e acima de tudo mais consciente do trabalho que realizo, tendo adquirido conhecimentos que me vão permitir ser melhor no que faço, nunca esquecendo, que a partir de agora tenho que continuar a investigar e a aprofundar os meus conhecimentos a fim de melhorar o meu desempenho.

Por tudo isto e muito mais, quero deixar aqui o meu:
Muito Obrigado a todos os que passaram pela minha vida e por tudo que me ensinaram!

Anexos

Anexo 1

Tabela com o mapa das sessões e as alterações propostas pela nossa equipa.

TABELA COM A ORDENAÇÃO DAS SESSÕES

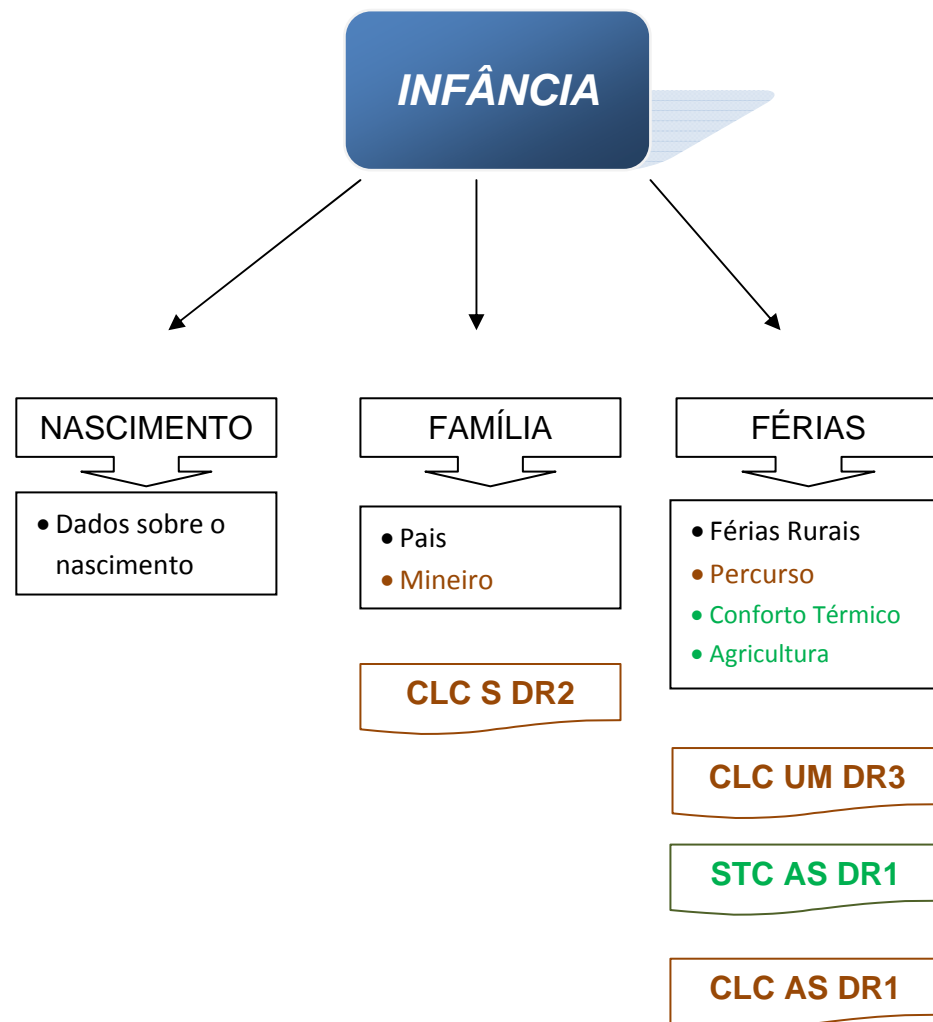
ANTES	DEPOIS
1ª – Sessão com o profissional, que faz a apresentação do processo aos adultos. Fala-lhes do Portefólio e do conceito de Autobiografia Reflexiva e Domínio de Referência. (Os adultos são incitados a começar a escrever a sua Autobiografia)	1ª Sessão com o Profissional, que faz a apresentação do processo aos adultos. Fala-lhes do Portefólio e da sua elaboração. (Os adultos são “proibidos” de escrever o que seja enquanto não tiverem a sessão com os formadores).
2ª – Sessão com os formadores das três áreas, onde lhes são apresentadas, de forma genérica, as três áreas e as exigências para a validação de competências.	<p>2ª – Dividida em duas partes: Na primeira estão presentes os três formadores, que explicam os domínios de referência e o objectivo da elaboração da Autobiografia, bem como da necessidade de fazerem uma estrutura (MAPA DE COMPETÊNCIAS), antes de começarem a escrever. São dados aos adultos exemplos de estruturas de Autobiografias.</p> <p>(Quando há tempo e todas as dúvidas são esclarecidas)</p> <p>Segunda Parte: Só com o formador de CP, que começa a fazer a decodificação do referencial da sua área.</p>

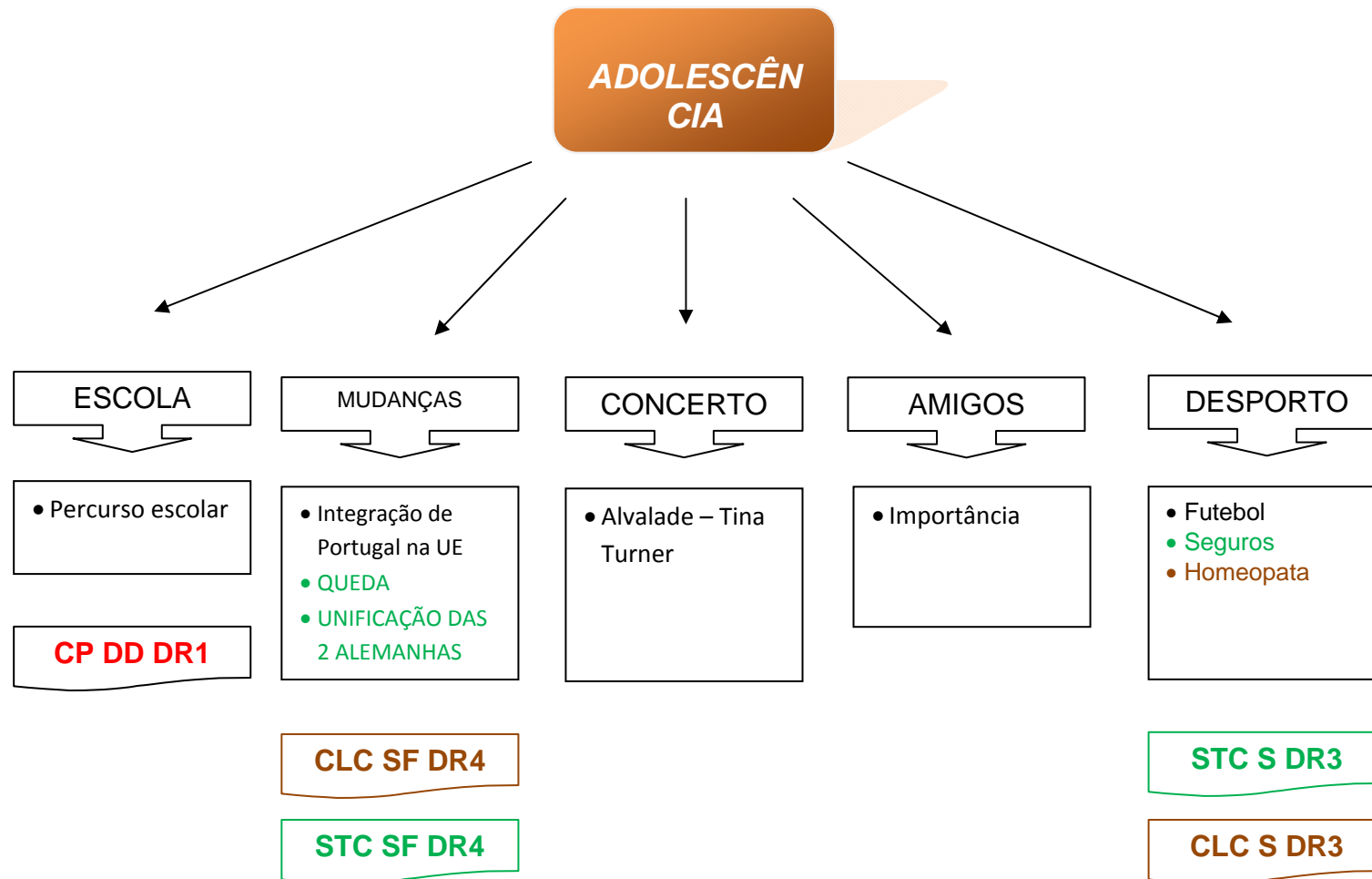
	Ao adulto é pedido que comece a pensar em momentos chave da sua vida e comece a fazer um "esqueleto", por tópicos desses momentos
3ª – Sessão com o formador de CP, onde é descodificado o Referencial de Competências da ANQ desta área	<p>3ª Sessão – Sessão com o formador de CLC que vai verificar se algum adulto já começou a fazer o "esqueleto" e tirar dúvidas que ainda possam existir.</p> <p>Faz a descodificação do referencial de CLC.</p>
4ª - Sessão com o formador de CLC e STC, onde é descodificado o Referencial de Competências da ANQ destas duas áreas.	<p>4ª Sessão – Sessão com o formador de STC que vai verificar se algum adulto já começou a fazer o "esqueleto" e tirar dúvidas que ainda possam existir.</p> <p>Faz a descodificação do referencial de STC.</p> <p>É agora pedido ao adulto que, depois de ter ouvido a descodificação das três áreas, comece a tentar verificar onde é que os domínios de referência podem evidentes na sua estrutura de história de vida. Este trabalho irá ser depois mostrado aos formadores.</p>
5ª – Sessão com o profissional para o início da elaboração do Portefólio Reflexivo das Aprendizagens.	5ª – Sessão com o profissional para o início da elaboração do Portefólio Reflexivo das Aprendizagens
6ª - Sessão com os três formadores	6ª – Sessão com os três formadores.

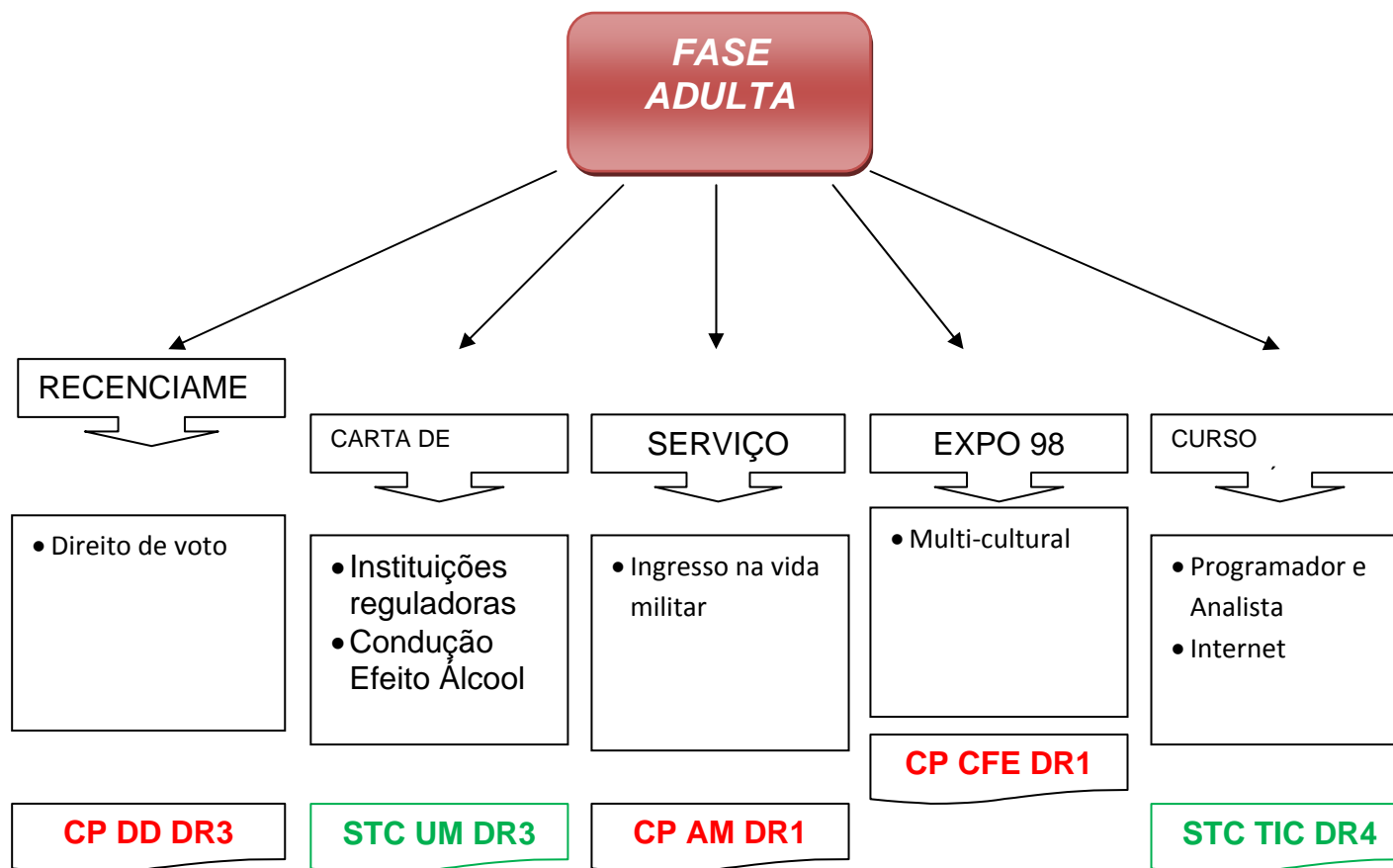
<p>para a apresentação das primeiras versões das Autobiografias e validação de competências.</p>	<p>Nesta sessão são verificados os planos elaborados pelos adultos (que foram enviados até 48h antes da sessão, para que os formadores façam a análise de cada um dos planos), esclarecidas dúvidas, quer por parte dos formadores, quer dos adultos e confirmado que a autobiografia do adulto está estruturada de forma coerente e que os domínios de referência das três áreas estão inseridos de forma correcta em cada um dos momentos. É sugerido aos adultos que comece a escrever a sua Autobiografia, mas no máximo 25 a 20 páginas para confirmar que o que está em esquema passa de forma correcta para o texto narrativo.</p>
<p>7ª – Sessão com os formadores de CLC e STC, para a apresentação da segunda versão da Autobiografia e validação de competências às duas áreas.</p>	<p>7ª – Sessão com os formadores de CLC e STC, para a apresentação da primeira versão da autobiografia. Nesta sessão para além da validação das competências evidenciadas, também são limadas pequenas arestas que possam surgir e confirmado que a passagem do esquema para o texto narrativo foi feita de forma correcta.</p> <p>(nenhum adulto começa a escrever a sua autobiografia, antes de elaborar</p>

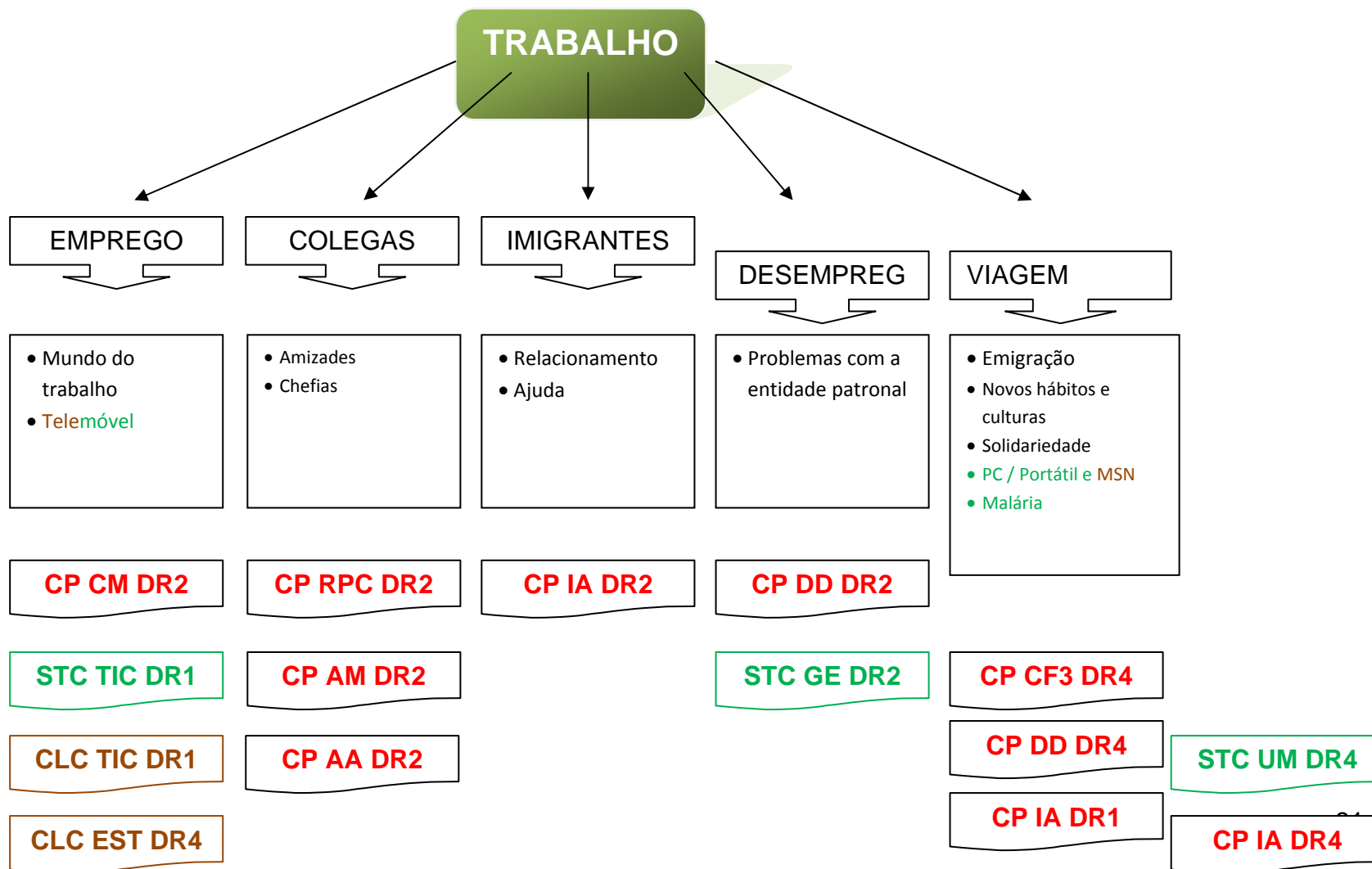
	um esboço, apresentá-lo aos formadores e estes darem o seu OK)
8ª – Sessão com os três formadores para a apresentação da terceira versão da Autobiografia e validação de competências às três áreas.	8ª – Sessão com os três formadores para a apresentação da segunda versão da Autobiografia e validação de competências às três áreas. (alguns adultos conseguem nesta sessão validar todas ou quase todas as suas competências).
9ª – Sessão com os formadores de CLC e CP para a apresentação da quarta versão da Autobiografia e validação de competências às duas áreas.	9ª – Sessão com os formadores de CLC e CP para a apresentação da terceira versão da Autobiografia e validação de competências às duas áreas.
10ª – Sessão com os formadores de STC e CP para a apresentação da quinta versão da Autobiografia e validação de competências às duas áreas.	10ª – Sessão com os formadores de STC e CP para a apresentação da quarta versão da Autobiografia e validação de competências às duas áreas.
11ª – Sessão com os três formadores para a apresentação da sexta versão da Autobiografia e validação de competências às duas áreas.	11ª – Sessão com os três formadores para a apresentação da quinta versão da Autobiografia e validação de competências às duas áreas.
12ª- Sessão final com o profissional para um balanço final do processo e marcação de sessão de júri (se for esse o caso).	12ª- Sessão final com o profissional para um balanço final do processo e marcação de sessão de júri (se for esse o caso).

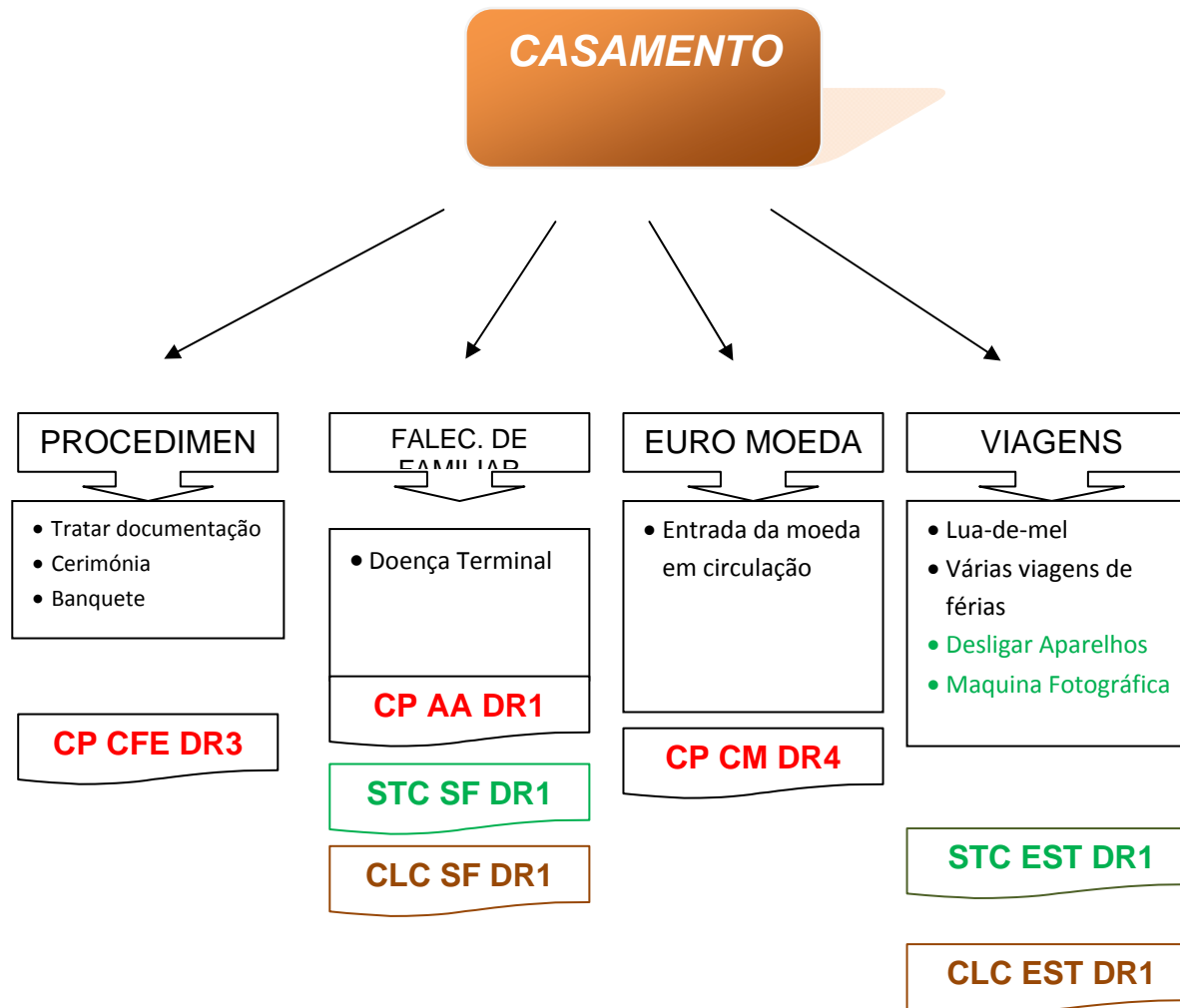
Anexo 2

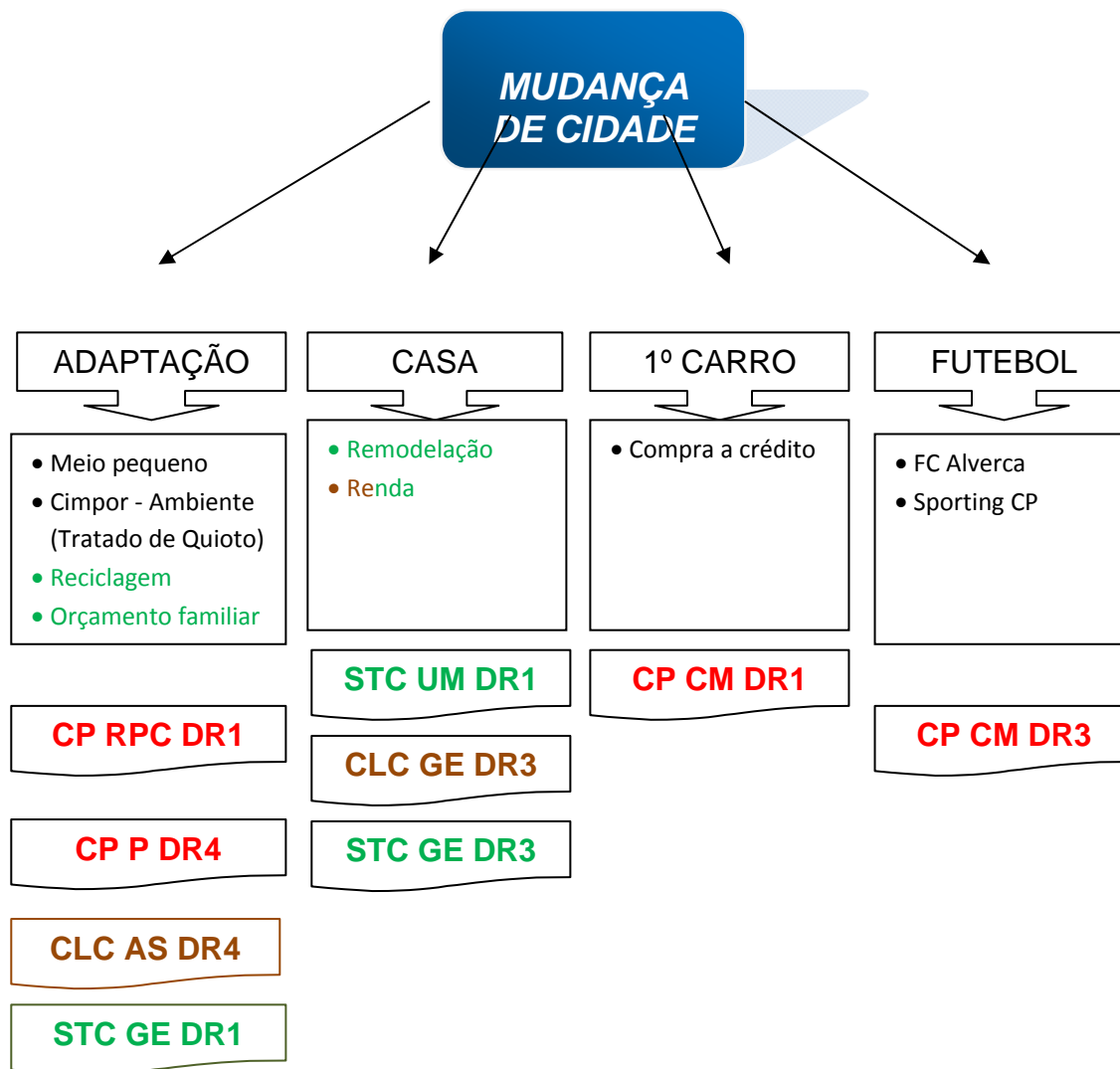


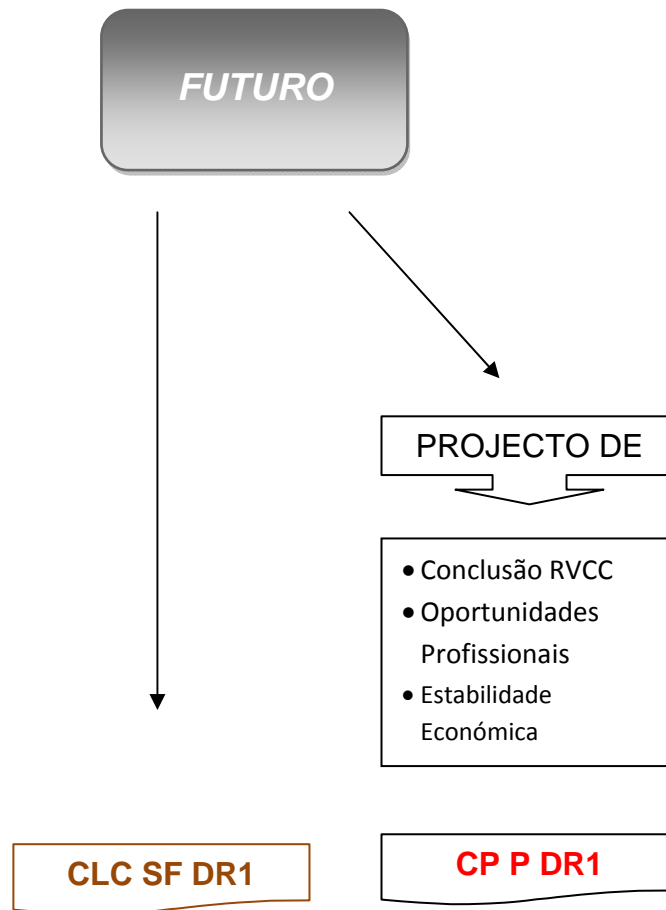


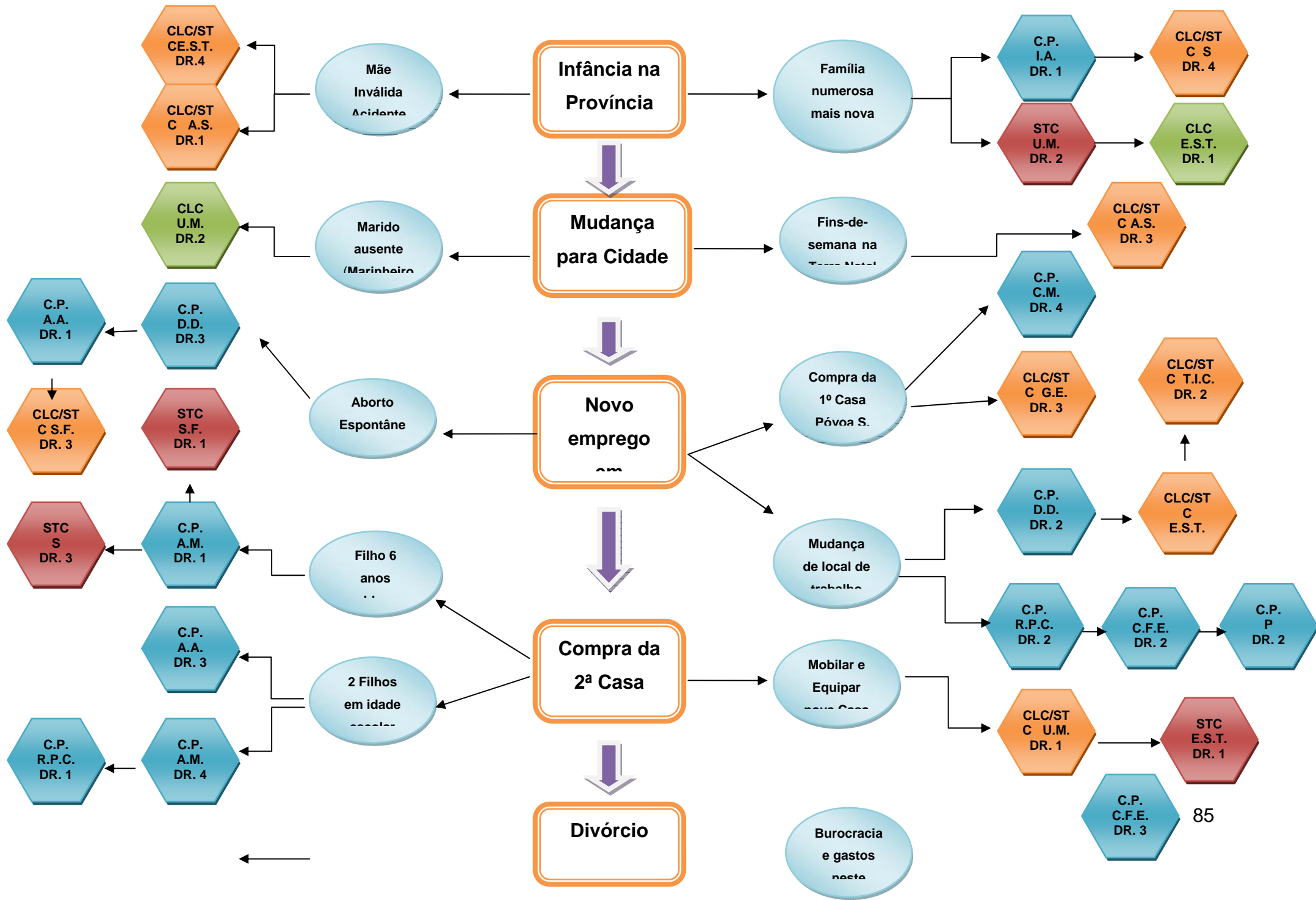


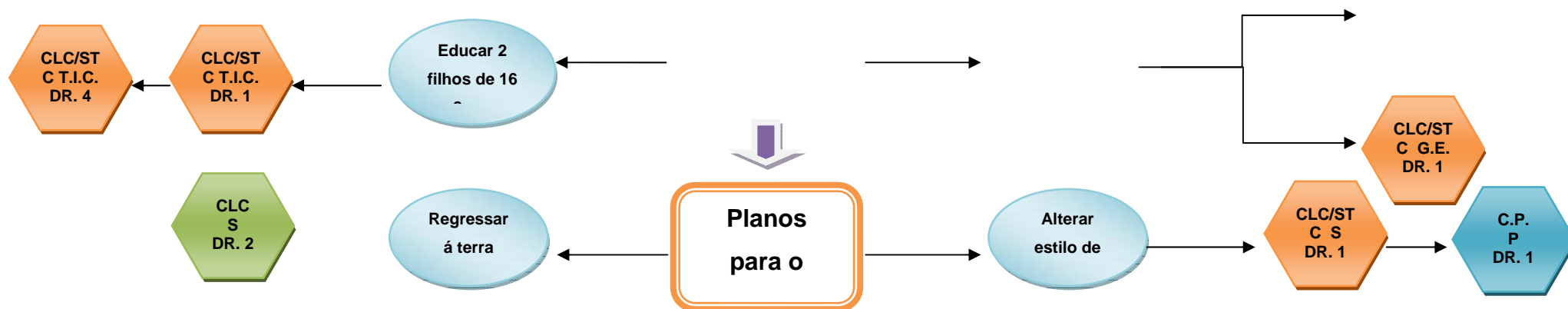












Célia Almeida, Equipa - 206

Anexo 3

Portefólio Autobiografia de

Conteúdo

Introdução

89

Infância..... 89

O meu nascimento..... 89

Os meus Pais e a sua origem..... 90

Família e Amigos..... 92

Entrada para a Escola..... 92

As Férias com os meus Pais..... 92

Juventude..... 92

Formação escolar..... 92

Actividades Desportivas 92

Inscrição na Juventude Socialista 93

Aquisição da 1ª Habitação 94

Adulta 94

O meu Casamento 94

Lua-de-mel 95

87

Aquisição da 2ª Habitação	95
Os meus meios de transporte	95
O 1º Filho	95
O 2º Filho	95
As nossas Férias.....	95
A nossa alimentação	95
Saúde.....	96
Orçamento Familiar	96
As tecnologias de Informação	98
A Junta de Freguesia de Bobadela	100
Os meus Hobbies.....	101
Vida Profissional.....	102
O meu 1º Emprego.... E o meu Percurso Profissional	102
Direitos.....	103
Deveres.....	103
Capítulo 5 – Futuro.....	109
Visão sobre o País e o Mundo	109
Perspectivas de Futuro	109

Introdução

Caros amigos leitores, antes de descrever a história da minha vida até à data da conclusão deste trabalho, gostaria em primeiro lugar de dizer-vos que este trabalho é fruto de erros cometidos nos anos 80, o abandono escolar, do qual eu estou inserido.

Felizmente hoje temos a oportunidade de desfazer esse erro, através do sistema “Novas Oportunidades”. É um formato bem diferente do que estava habituado, mas não deixa de ter a sua complexidade.

Este trabalho é também para mim um reviver de toda uma vida de apenas 37 anos, com momentos bons e maus, e também a oportunidade de ter um registo para que os meus mais próximos possam tirar algum proveito e aprender com alguns erros que cometi.

Irei descrever relatos da minha vida pessoal desde a minha Infância até à idade de adulto, temas ligados à minha vida profissional, temas da actualidade e objectivos futuros.

Infância

O meu nascimento....

No dia 29 de Junho de 1972, Quinta-feira, pelas 02.15 da madrugada, nasci com quase 4 kg e 50 cm de altura na Maternidade Alfredo da Costa, uma Maternidade de serviço público desde 1932 especializada em Obstetrícia que está localizada na freguesia de São Sebastião da Pedreira em Lisboa.

O meu nascimento não correu como estava previsto, conta a minha mãe ainda hoje em tom de brincadeira que eu não queria sair da barriga (estava quentinho), daí nascer quase aos 10 meses, os médicos na altura recorreram à cesariana porque o meu estado e o da minha mãe já estava em perigo, mas graças a deus, correu tudo bem, apenas

Os meus pais deram-me o nome de _____, o _____ da parte da minha Mãe e o _____ da parte do meu Pai.

Os meus Pais e a sua origem....

Os meus Pais tem origens diferentes, o meu Pai com o nome de _____, nasceu numa aldeia chamada Canado, Concelho de Castro Daire situado no distrito de Viseu, uma aldeia magnífica, com uma paisagem deslumbrante e banhada por um dos rios menos poluídos da Europa, estou a falar do rio Paiva, um rio que se encontra rodeado na grande parte do seu percurso, por uma frondosa e luxuriante galeria vegetal, que alberga ecossistemas diversificados e de grande importância.

Esta aldeia situa-se numa região florestal, no entanto, com o passar dos anos, esta região tem sido afectada por vários incêndios, felizmente os habitantes de uma forma geral têm tido a responsabilidade de preservar e manter as zonas de mata as mais limpas possíveis, para assim evitar a destruição total das mesmas.

Existem algumas instituições que tentam preservar as Florestas, tais como a Direcção Geral dos Recursos Florestais, a Guarda Nacional Republicana, os Bombeiros, a protecção Civil entre outras.

No entanto a limpeza das florestas é extremamente importante para a prevenção da propagação de incêndios florestais e aqui as Câmaras Municipais também têm um papel muito importante junto de alguns

proprietários como comprova o [Decreto-Lei Nº 156/2004](#), mas nunca é suficiente

Existem diversas formas de vigilância, com vigilância terrestre e aérea e em determinados locais existem câmaras de vigilância, principalmente em zonas protegidas.

As Florestas são fundamentais para a continuação da nossa existência, como explica o ciclo do Oxigénio (o oxigénio pode ser encontrado na atmosfera sob várias formas, seja na forma de oxigénio molecular (O₂) ou em composição com outros elementos (CO₂, NO₂, SO₂, etc.), o facto é que o oxigénio é o elemento mais abundante na crosta terrestre e nos oceanos e o segundo mais abundante na atmosfera, ainda assim encontra-se uma pequena percentagem nos seres vivos.

O ciclo de transformações do oxigénio por estes reservatórios (atmosfera, oceano e crosta terrestre) constitui o chamado **ciclo do oxigénio** que é mantido por processos biológicos, físicos, geológicos e hidrológicos.

A principal forma de produção do oxigénio é através do processo de fotossíntese efectuado pelas plantas e algumas algas. A fotossíntese é um processo pela qual as plantas transformam água e gás carbónico em conjunto com a luz solar.

CLC AS DR3 / STC AS DR3

O meu Pai aos 18 anos quando foi chamado para ir à tropa, nunca mais regressou à sua terra natal, apenas para ir de férias, as condições de trabalho existentes na Aldeia eram muito escassas e a oportunidade de emigrar era enorme nesta altura, e com algum sacrifício e tristeza, aproveitando o facto de estar ausente da família durante 3 anos passados no ultramar, aproveitou esta ausência e alguma experiência que obteve na tropa para decidir emigrar, deixou os seus pais e uma irmã para trás e acabou por rumar a Lisboa junto com um irmão à procura de melhores condições de vida. Nos anos 50,60 e 70

era muito comum as pessoas irem à procura de melhores condições de vida
.....

Migração das aves.....

UM DR2 CLC

Família e Amigos

Entrada para a Escola

A minha entrada para a escola com apenas 6 anos foi na altura uma felicidade, todos os meus amigos da minha idade iam acompanhar-me, dizia a minha mãe, no entanto esses primeiros anos não foram fáceis, queria era brincadeira, a minha professora na altura dizia que era esperto mas muito distraído, talvez por isso mais tarde tenha resultado no meu abandono.

Preconceitos

CP RPC DR1

As Férias com os meus Pais

Juventude

Formação escolar

Actividades Desportivas

Inscrição na Associação Desportiva Bobadelense, associação esta, que teve muita importância na minha vida, porque para além de gostar de jogar Futebol, fazia desporto e ocupava parte do tempo que tinha e fazia com que não andasse com más companhias.

Falar na mobilização das pessoas em relação ao associativismo

CP CM DR3

Inscrição na Juventude Socialista

Durante a minha infância, frequentava uma secção política (PS), e cresci ouvindo as ideologias do Partido Socialista, Partido este que conduziu sempre a luta por uma sociedade mais justa e solidária, e logo que atingi os 16 anos, inscrevi-me na Juventude Socialista para poder dar o meu contributo. Nunca pensei em envolver-me tanto, acabei por ser coordenador da Juventude Socialista de uma secção durante alguns anos, passando pelo secretariado da Federação da Área Urbana de Lisboa e mais tarde pela comissão nacional da Juventude Socialista, que foi o meu patamar mais alto dentro da JS. Tive o prazer de conhecer algumas pessoas que hoje estão e estiveram em cargos políticos locais e nacionais.

Hoje em dia a credibilização dos políticos não é a mais favorável, cada vez mais existe menos votantes, isto porque cada vez mais não se acredita no trabalho dos políticos, o que acabo por compreender, tendo em conta o que se ouve falar no dia-a-dia. Penso também que as próprias pessoas acabam por ter

alguma responsabilidade na situação actual do País, não é só os políticos, os interesses são generalizados, é em todos os sectores.

Aquisição da 1ª Habitação

Ainda solteiro, tive a oportunidade de adquirir a minha 1ª Habitação, com algum sacrifício que passei com o meu trabalho e alguma ajuda dos meus pais, consegui poupar algum dinheiro e dar de entrada para uma casa na freguesia de Bobadela onde já morava com os meus Pais, apesar de continuar a morar na casa dos meus pais, já pensava no futuro, em casar e ter filhos.

Adulta

O meu Casamento

Conheci a minha esposa em 1989 na escola Secundária D. Dinis na altura que frequentei o 10º ano, namoramos durante oito anos e depois resolvemos casar. Tinha consciência que era um passo muito importante na nossa vida, estávamos habituados a uma vida bem diferente, não tínhamos qualquer tipo de responsabilidades, mas a partir do momento em que decidimos dar este passo, as responsabilidades vieram ao de cima, estávamos preparados, pois a vida que tínhamos tido, ajudou-nos a crescer adultos responsáveis.

A data do nosso casamento foi escolhida para dia 01 de Agosto de 1998, altura esta para que alguns familiares nossos estivessem presentes, isto porque alguns eram imigrantes e era a altura em que regressavam a Portugal para passar as suas férias.

Na altura desta decisão já tínhamos alguma estabilidade na vida profissional e como tínhamos também algumas economias e a vantagem de já ter uma

habitação própria achamos que era o momento para poder realizar o casamento. Os nossos pais também foram fundamentais, com algum sacrifício da parte deles, ajudaram-nos a custear parte da festa de Casamento.

A partilha dos bens, o respeito um pelo outro seria talvez o mais importante na estabilidade do nosso casamento, e assim continua a ser hoje em dia.

Controvérsia pública sobre

aos casamentos homossexuais

STC SF DR3 / CLC SF DR3 cp aa dr1

Lua-de-mel

Aquisição da 2ª Habitação

Os meus meios de transporte

O 1º Filho

O 2º Filho

As nossas Férias

A nossa alimentação

Saúde

Nesta fase da minha vida, o cuidado alimentar era já uma preocupação.

Roda dos alimentos

STC S DR1 / CLC S DDR1

Identificar uma doença e explicar quais os grupos de maior risco, formas de transmissão e prevenção da mesma.

STC S DDR4

Orçamento Familiar

Estereótipos (Publicidade excessiva) a forma como nos influencia no dia a dia

CP RPC DR4 tic dr3 clc stc

Comportamentos associados no meu dia a dia para redução de consumo energético (Luzes, lampadas económicas), Identificação dos símbolos associados ao consumo e com o desempenho do mesmo (Classe A,B,C,D).

Explicar informação que passam para sensibilizar para as práticas de poupança.

CLC AS DR1

O meu orçamento familiar é sempre baseado no meu mapa de despesas do ano anterior ou do ano corrente, isto porque as despesas e as receitas

normalmente são sempre muito idênticas a cada mês, se necessitamos comprar alguma coisa extra que não estava previsto então consultamos o nosso mapa de despesas, o nosso saldo ordem e a previsão de receitas, consoante a despesa optamos pelo tipo de pagamento ou data da compra. As minhas despesas são apenas o necessário à vida, os ordenados não esticam e é preciso ter muito cuidado e tento sempre economizar alguma coisa, ainda que seja pouco. As poucas economias que vou conseguindo coloco a prazo, apesar de dar muito pouco, mas sempre vai rendendo alguma coisa. Para garantia de sobrevivência um dia na velhice se lá chegar, vou economizando num PPR (Plano Poupança Reforma), este é um bom investimento, temos algumas garantias, apesar de eu não confiar muito, mas não tenho alternativa, porque os descontos para a Segurança Social devem ter os dias contados devido às diversas notícias de “falência” que tem sido divulgadas. Créditos só têm o necessário, visto que a minha taxa de esforço deve ser inferior a 40% para ter uma vida equilibrada. Muitas pessoas hoje em dia utilizam a consolidação de créditos que lhes permite juntar num só, todos os créditos que tem, automóvel, crédito férias, cartões de crédito, etc. e, desta forma, reduzir o valor total de prestações com créditos que paga no final do mês, pelo menos é o que julgam e é assim que são iludidas, porque o que pediram vão ter de pagar e será sempre uma bola de neve. Em vez disto tudo, quando a pessoa vai ao banco para pedir um empréstimo, se fosse feito o cálculo da sua capacidade financeira, já não seria um risco para as entidades bancárias nem para os clientes que lá vão sem fazerem contas à vida. Com toda a oferta que existe, alguma vaidade e de grandeza metem-se em aventuras que não conseguem suportar, muitas delas, a mim foi isto que a vida me ensinou, quem não tem dinheiro não têm vícios.

Orçamento Familiar (Receitas de despesas do agregado), identificar dividas e ou poupança.

Gastos com eventos culturais etc...

Medidas implementadas pelo governo com vista ao combate à evasão fiscal.

Falar no preenchimento do IRS.

Envio pela internet.

STC GE DR1 / CLC GE DR1

As tecnologias de Informação

Muito recentemente, adquirei um telemóvel da 3ª geração, um Nokia N95 8GB, muito por culpa da oferta que existe hoje em dia, no entanto a aquisição tinha com o objectivo usar todas as funcionalidades que possui, é um telemóvel que me permite usar em trabalho e na minha vida pessoal, descrevo apenas algumas das funcionalidades tem:

Dimensões e Peso – Tem um comprimento de 99mm, largura de 53mm e de espessura 21mm, e como peso tem apenas 128 Grs.

Funções de Memória – Permite uma memória interna até 100 MB, o suficiente para podermos armazenar imensas mensagens, imagens, notas de agenda e tarefas. Ainda possui um cartão de memória de 8 GB, e aqui podemos usar para conteúdos multimédia e ficheiros de trabalho (Office).

Gestão de energia – Usa uma bateria de 1200mAH, o que permite estarmos em conversaçoão durante 5 horas seguidas, o que não acontece, dai em média

termos bateria durante uns 4 a 5 dias, esta média depende sempre da utilização.

Ecrã – Conforme podem verificar na foto em anexo, verifica-se que tem uma qualidade boa, usa um ecrã TFT de 2.8 QVGA com sensor de luz ambiente e tem até 16 milhões de cores.

Gestão de chamadas – Permite criar uma base de dados optimizada com inúmeros números de telefone e várias informações personalizadas como endereços de Email, moradas etc., tem a capacidade de guardar todos registos, quer recebidos, quer efectuados e chamadas não atendidas, tem também a possibilidade de podermos fazer uma chamada e convidar outros contactos e estarmos em conferencia.

Funcionalidades de voz – Permite fazer marcação de chamada por voz, permite gravar e ter a possibilidade de falar em mão livres, o que hoje em dia é fundamental quando estamos a conduzir.

Mensagens – Permite enviar e receber mensagens de texto e tem a possibilidade de enviar também ficheiros de imagem e música em variadíssimos formatos, este telefone também permite texto automático em vários idiomas da Europa e da Ásia.

Imagem e Vídeo – Este telemóvel já permite ter uma conversação de vídeo, tem 2 Câmaras, parte de trás e parte frontal, com uma câmara de 5 megapixels consegue-se tirar fotos com uma resolução de 2592 x 1944 mega pixels, o que torna este telefone bastante versátil, tem software de edição de imagem, microfone digital estéreo e tem ligação directa a TV compatível através de cabo de ligação vídeo Nokia (cabo este que vem com o equipamento).

Música e Rádio – Leitor de música digital compatível com vários formatos, altifalante mãos livres e rádio FM estéreo.

Gostaria de referir há uma situação que me entristecesse, é a forma como a maioria das pessoas escreve as mensagens, muitas delas não chego a

perceber, usam uma linguagem em que cortam nas palavras, usam abreviaturas, em suma, uma confusão.

Já os MMS não, é o

Telemovel, Funcionamento do equipamento, componentes do equipamento, presença de ondas electromagnéticas no equipamento.

Comentar marcadores linguísticos (SMS), comentar o papel ds (MMS) no equipamento.

STC TIC DR1 / CLC TIC DR1

Equipamento que causou uma enorme evolução, explicar as características, vantagens e desvantagens, explicar a evolução e a forma possível como a adquirir, comentar a transformação com impacto no mundo.

Computador

STC EST DR4 / CLC EST DR4

A Junta de Freguesia de Bobadela

trabalhos colectivo na Junta de freguesia onde faço parte

CP P DR3

Medidas adoptadas para a integração dos imigrantes, instituição CPR na Bobadela

CP IA DDR3

Importância das populações intervirem junto das instituições políticas, porque são elas que governam o País.

Reclamações por parte da população referente a situações anómalas.

CP AM DR3

Falar sobre o envelhecimento enquanto

CLC S DR4

Instituições que regulam a segurança

Sistemas de vigilância e prevenção rodoviária

Escolher uma das regras do código da estrada e dar a sua opinião sobre a mesma

Explicar que um bom sistema rodoviário facilita o acesso a meios culturais (Cinema, teatro, exposições)

STC UM DR3 / CLC UM DR3

Os meus Hobbies

Vida Profissional

O meu 1º Emprego.... E o meu Percurso Profissional

Em Junho de 1990, decidi abandonar os estudos, estava no 10º ano, acabei por não concluir todas as disciplinas, foi um choque para os meus Pais como era de esperar.

Comecei à procura de um trabalho temporário, para poder ganhar algum dinheiro para as minhas férias, isto porque os meus pais não iriam ajudar-me, queriam que de alguma forma sentisse a responsabilidade do meu acto.

Consegui um trabalho como aprendiz de pintor em algumas obras perto da minha residência, foi uma experiência importante para mim porque aprendi as várias formas de aplicação das tintas e vernizes, trabalhei durante 2 meses.

Em Setembro de 1990 entrei para uma empresa ligada ao ramo alimentar (Especiarias) para a função de Ajudante de Motorista, empresa esta onde trabalhava o meu Pai e a minha Mãe, o meu Pai tinha a função de Motorista e a minha Mãe como Operadora de Máquinas.

Fui muito bem recebido, os meus Pais eram bastante respeitados na Empresa e isso ajudou na minha integração.

Quando entrei para a Empresa assinei contrato a termo certo, foi-me dado a conhecer alguns dos direitos & deveres mais importantes, como por ex:

Direitos

Ser tratado com igualdade, formação e promoção profissional;

Receber a retribuição pelo meu trabalho no final do Mês, devendo ser entregue ao trabalhador o recibo com a informação a retribuição, os descontos e deduções efectuados e o montante líquido a receber;

Trabalhar o limite máximo de 40 horas por semana e 8 horas por dia;

Descanso semanal (Sábado e Domingo) sendo este último obrigatório;

Receber uma retribuição especial pela prestação de trabalho suplementar, que varia consoante o trabalho seja prestado em dia de trabalho ou em dia de descanso;

Férias por direito, período anual é 22 dias úteis, hoje já temos a possibilidade de poder ter mais 3 dias se o trabalhador não faltar.

Receber o subsídio de férias e de natal, valor a pagar no mês que antecedia o período de férias;

Receber o contrato de trabalho como com toda a informação do empregador, o local de trabalho, a categoria profissional, a data da celebração do contrato bem como a duração do mesmo

Deveres

Respeitar e tratar com educação o empregador, os colegas de trabalho e todas as pessoas com quem a empresa estabeleça relações profissionais;

Comparecer ao serviço com assiduidade e pontualidade;

Realizar a função com toda a responsabilidade;

Cumprir as ordens do empregador em tudo o que respeite à boa execução do trabalho, a não ser em medidas que o próprio empregador não respeite;

Zelar pela conservação dos bens (Equipamentos) relacionados com a função a que desempenhamos.

Contribuir na promoção que levem à melhoria da produtividade da empresa.

CP DD DR2

A função de Ajudante de Motorista, deu-me a oportunidade de conhecer Portugal de norte a sul, foram 4 anos nesta actividade, da qual passei por momentos difíceis no sentido em que passava 4 a 5 dias fora de casa e as dormidas eram na Camião, felizmente que no decorrer dos tempos a evolução automóvel foi evoluindo e a Empresa foi adquirindo Camiões com todas as condições para que pudéssemos dormir em segurança.

A relação com os meus colegas nesta fase inicial era de união, por vezes encontrava-nos no norte e/ou no sul e aproveitávamos o pós laboral para conviver e descobrir o que de bom existia nessa cidade.

Após 4 anos nesta função, convidaram-me para trabalhar como 2º responsável de armazém, isto é, tinha como responsabilidade conferir todas as entradas e saídas de armazém, um trabalho que exigia bastante responsabilidade, passei durante 2 a 3 anos a lidar com alguns fornecedores da empresa.

A minha atitude em quanto uma pessoa humilde, responsável e trabalhador deu alguns frutos, a Empresa passava por algumas remodelações a nível de produção e era preciso 2 pessoas para chefiar este sector, fui uma das pessoas convidadas e não hesitei, aceitei de imediato, esta empresa seguia o exemplo de poucas, dar oportunidade aos trabalhadores que tinha, é evidente que estas oportunidades também se procuram e para mim era importante porque podia evoluir profissionalmente.

Não foi uma tarefa simples, para além de ter que gerir pessoas, a responsabilidade em atingir os objectivos era enorme, foi de facto desafio para mim. A empresa decidiu implementar uma linha de produção que estava em França e eu teria que ir a França com um colega durante 15 dias para ter formação, este foi outro desafio, o meu Francês era básico e o meu colega nada dizia, nem a inglês, não foi nada fácil, apesar destas dificuldades foi importante na implementação de métodos de trabalho aqui em Portugal.

Em todas as fábricas temos pessoas de culturas diferentes, mas nesta fase inicial tínhamos mais brasileiras, o que dificultou um pouco o relacionamento com algumas colegas, principalmente as trabalhadoras já com alguns anos de casa, assumiam que os anos de casa lhes dariam algum poder sobre as que entravam através de empresas de trabalho temporário, depois tínhamos o choque de culturas diferentes, em suma, a minha atitude sempre foi de isenção e de imparcialidade, resolvia sempre estes problemas com o diálogo, procurava exemplos idênticos de situações negativas passadas para poder motivar e enaltecer as relações entre ambas.

CP IA DR2

Todo este relacionamento entre as pessoas afecta a produtividade e obrigava-me a ter algumas atitudes na minha planificação semanal, como por ex: tinha que separar por vezes algumas pessoas que tinham alguns conflitos e em outras situações juntava-as, o objectivo era tentar reduzir esses conflitos,

Planificação do trabalho, bem como a planificação de trabalho com a equipa.

CP P DR2

Como faço a gestão do meu trabalho diário, e como consigo mediar um conflito

CP AA DR2

Organização da Empresa e modelos de decisão, general meeting de 3 em 3 meses.

CP RPC DR2

Explicar a diferença entre o acesso dos cuidados de saúde público privado no caso de doença ou acidente profissional

STC S DR2

Apresentar o organograma da empresa onde trabalho referindo a função, identificar as diferentes componentes do seu salário (Abonos e descontos), formas de reestruturação do pessoal (despedimentos, reformas antecipadas)

Explicar a comunicação entre as hierarquias (memorandos, circulares, notas internas)

STC GE DR2 / CLC GE DR2

O Facto de trabalhar nesta Empresa durante quase 20 anos também colaborou muito na educação perante os “ 3 R” – Reduzir – Reciclar - Reutilizar.



Reduzir é evitar a produção de lixo evitando comprar produtos em embalagens que não podem ser reciclados, como exemplo em vez de comprar cinco garrafas de água comprar só um garrafão, evitou o consumo de mais plástico fazendo menos lixo.

Reutilizar é agir de numa forma a aproveitar aquilo que esta a pensar em deitar fora. Será que posso dar outro proveito a isto? Encontrar outro uso para o artigo.

Por ultimo Reciclar, ver com que matéria-prima é feita e reciclar para ser aproveitado para outros fins, ou seja aproveitar a matéria-prima que o constitui, em alguns casos para fabricar produtos idênticos, como no caso do papel para produzir outro tipo de papel com características similares ao do produto original.

Hoje em dia a reciclagem torna se uma grande preocupação de todas as empresas, pois qualquer escritório produz muitos restos de papel, restaurantes restos de comida, fábricas restos de produtos químicos, área da saúde medicamentos e assim por adiante.

Era uma das principais preocupações da Administração era o que fazer com tanto papel que nos sobrava, quer no escritório, quer no armazém e produção, tínhamos a preocupação de armazenar e solicitar a um armazenista para vir levantar, o valor normalmente era para um almoço de convívio. Actualmente a

Empresa trabalha com uma empresa de recolha de lixo (TRIU) que por sua vez entrega na Valorsul, empresa esta que acolhe todos os resíduos dos concelhos em redor de Lisboa.

O lixo é um assunto que diz respeito a todo ser humano, tanto no plano individual como no colectivo. Vivendo em qualquer espaço, na cidade ou no campo, todos nós geramos lixo. A sua deposição em aterros ou lixeiras constitui um desperdício económico e uma ocupação desnecessária de espaço.

O destino final do papel velho e do cartão pode ser a reciclagem, a deposição em aterro ou lixeira, a incineração. A solução ideal do ponto de vista económico e ambiental seria a reciclagem, mas, todos estes destinos são usuais.

A incineração permite aproveitar o papel não reutilizável ou reciclável para o aproveitamento do calor resultante, visto que os resíduos celulósicos possuem um elevado poder calorífico. Devem, porém, ser ponderados os aspectos negativos de impacte ambiental deste destino final.

Os aterros sanitários são grandes terrenos onde o lixo é depositado, desta forma tentamos minimizar ao máximo alguns dos problemas ambientais e de saúde pública também. Estes aterros são feitos sobre terrenos impermeabilizados para evitar infiltrações de materiais tóxicos no solo e lençóis freáticos. O lixo vai sendo coberto com a terra e outros materiais inertes, e assim vai se evitando maus cheiros, ou até mesmo a presença das moscas ou outros animais. Os aterros são uma alternativa ambiental muito adequada para o destino do nosso lixo. Mas também tem as suas desvantagens não permite o reaproveitamento de materiais úteis, como o vidro, o metal, o papel e o plástico, e nas grandes cidades enchem-se muito rapidamente porque recebem grandes quantidades de lixo.

Penso que todos deveríamos estar sensibilizados nesta questão da reciclagem.

Capítulo 5 – Futuro

Visão sobre o País e o Mundo

Vantagens e desvantagens da Globalização e analisar alguns factores que contribuíram para as várias alterações ligadas à economia (Euro)

CP CM DR4

Identificar e analisar situações de incertezas no mundo actual (ambiente, energia)

CP P DR4

Situações de extrema pobreza (www.objectivo2015.org)

CP CFE DR4

Perspectivas de Futuro

Solidariedade Social no mundo relativamente a intempéries e as várias formas de apoio (Ajuda humanitária) - Unicef e outras.

CP IA DR4

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

BIBLIOGRAFIA COMENTADA*

(*NOTA: A Bibliografia lida em língua Inglesa, tem a tradução de alguns excertos ou termos técnicos, que são da minha inteira responsabilidade.)

BIESTA, Gert, (2006). Learning From Live, University of Stirling. UK: Paradigma Publishers Pluto Press

Este artigo explica o projecto “Learning Lives”, levado a cabo pela Universidade de Stirling em colaboração com outras universidades, e que tem por objectivo explicar a verdade acerca da aprendizagem e da forma como se aprende.

Explica a diferença entre “Aprender na Vida” e “Aprender com a Vida”, de Forma Formal e Informal.

Aqui também é possível verificar a diferença de “História de Vida” (*conceito usado no RVCC nível Básico e que faz com que os adultos quando passam para o secundário confundam o que lhes é pedido*), e “Narrativa de Vida”. Sendo que muitos adultos se limitam a contar a sua história de vida, porque não lhes dão um argumento/enredo (“plot”), com coerência, consequências e conclusões, criando assim deste modo uma narrativa de vida.

Este artigo conclui que, a construção de uma narrativa também é uma forma de se “aprender com a vida”, através da história que se conta aprendendo-se a dar valor à aprendizagem ao longo da vida.

FIELD, John, MALCOM Irene (2006). **Learning Lives, Learning working lives: a working paper**, Teaching & Learning Research Programme, University of Stirling.

Trata-se de uma apresentação feita em Junho de 2006, pelos autores, e que fala do projecto “Learning Lives”, levado a cabo no Reino Unido numa colaboração de várias universidades (Exter, Brighton, Leeds, Stirling), que começou em Junho de 2004 e terminou em Janeiro de 2008 (“Working Paper nr. 3).

Esta investigação tem por objectivo estudar a ligação entre aprender, identidade e acção/intervenção (“agency”), na vida das pessoas.

Foi realizado o estudo em cerca de 120 pessoas com diferentes histórias de vida, vivendo em diferentes partes do país (UK), diferentes idades, género e etnias. Estas pessoas foram “divididas” pelas universidades e cada equipa focou-se em estudar diferentes aspectos, por exemplo:

- A relação entre a família (que pode condicionar a escolha de carreira), a comunidade local e a aprendizagem;
- A relação entre imigração/migração e aprendizagem;
- A relação entre pessoas envolvidas na aprendizagem de adultos e adultos mais velhos;
- A relação entre emprego e desemprego.

São apresentados alguns dos resultados obtidos neste estudo, bem como algumas conclusões. Por exemplo no que diz respeito à relação de aprendizagem na vida estando empregado ou desempregado, o estudo demonstra que as relações que se tem no emprego, têm um lugar muito importante na aprendizagem de um indivíduo, sendo que hoje em dia é muito vital que o trabalhador tenha um vasto leque de competências, para mais facilmente se adaptar à mudança, e que isso é preferível a ter apenas capacidades específicas de uma profissão.

São estudadas as ligações entre as mudanças na política de emprego e as mudanças sociais e a sua ligação com o aumento do desemprego;

As mudanças que se deram no mundo do trabalho, com as lutas feministas, por igualdade de oportunidades no trabalho, nos anos 70.

São apresentadas entrevistas a várias pessoas de géneros e idades diferentes com o objectivo de fazer uma descrição do seu percurso profissional e mostrar as diferenças entre as aprendizagens dos entrevistados (viver num mundo de homens, pessoas escolarizadas e mais jovens)

Das entrevista e generalizando pode-se dizer que ressaltam sete aspectos importantes:

- Entrada no mundo do trabalho;
- O que as pessoas pensam de “aprender”;
- A relação estabelecida entre aprender e transições (no mundo do trabalho);
- A importância do apoio do patronato na aprendizagem e no incentivo que dão ao aprender;
- A influência do género (feminino/masculino) nas oportunidades dadas;
- A relação entre empenho e perspectivas de futuro (aposta-se mais quando se acredita que há futuro nisso);
- A relação entre colegas (*“collective affiliations”*).

Na conclusão é-nos apresentada a ideia que o mundo do trabalho está a mudar e com isso a nossa necessidade de aprender e de como aprender. Que o mundo do trabalho é muito importante na criação de identidade própria, mas que esta (identidade), também se co-relaciona com outros aspectos da vida, tais como: atitudes herdadas da família e experiências prévias (incluindo anteriores postos de trabalho). Os adultos entrevistados referem que forma influenciados por experiências anteriores, por aprendizagem formal (escola), mas de acordo com os dados obtidos chega-se à conclusão que a forma como

se encara aprendizagem tem mudado, não apenas a nível escolar, mas também a nível familiar e ainda devido aos objectivos pretendidos no futuro.

GOODSON, Ivor, ADAIR, Norma (2006). **Learning Lives, Learning Lives: Becoming and Belonging**, Teaching & Learning Research Programme, , University of Brighton.

Trata-se de uma apresentação feita em Fevereiro de 2006, pelos autores, e que fala do projecto “Learning Lives”, levado a cabo no Reino Unido numa colaboração de várias universidades (Exeter, Brighton, Leeds, Stirling), que começou em Junho de 2004 e terminou em Janeiro de 2008 (“Working Paper nr. 4).

Esta investigação tem por objectivo estudar a ligação entre aprender, identidade e acção/intervenção (“agency”), na vida das pessoas.

Foi realizado o estudo em cerca de 120 pessoas com diferentes histórias de vida, vivendo em diferentes partes do país (UK), diferentes idades, género e etnias. Estas pessoas foram “divididas” pelas universidades e cada equipa focou-se em estudar diferentes aspectos, por exemplo:

- A relação entre a família (que pode condicionar a escolha de carreira), a comunidade local e a aprendizagem;
- **A relação entre imigração/migração e aprendizagem;**
- A relação entre pessoas envolvidas na aprendizagem de adultos e adultos mais velhos;
- A relação entre emprego e desemprego.

Este estudo tem como principal objectivo relacionar a relação que existe entre a imigração/migração e aprendizagem, para isso foram feitas cerca de 120 entrevistas em todo o Reino Unido, sendo que o campo de estudo abrange adultos emigrantes, imigrantes e migrantes (por razões económicas).

Inicialmente faz-se uma breve apresentação de alguns dos candidatos (sete candidatos), referindo a sua idade, origem (país e profissão dos pais), profissão/ões que tem/teve, e há quanto tempo vivem no Reino Unido.

De seguida, o artigo, expõe algumas teorias (de diferentes autores) existentes sobre o que é Migração e a diferença entre “migração internacional, migração interna, migração de classe social/cultural”. Segundo Bauman, sempre que se sai do nosso espaço de conforto (“home”), qualquer um de nós torna-se “estrangeiro” e com isto ficamos com a sensação de perda de identidade e achamo-nos no papel de procura de “pertencer” ao novo espaço o que provoca a necessidade de fazer novas aprendizagens.

De seguida passa-se à descrição de como cada um dos entrevistados fez para se “encaixar” no novo espaço após terem (e/i)migrado.

NOTA PESSOAL: Este artigo é interessante, pois mostra uma forma de aprendizagem que poucos dão importância ou talvez nem pensem na mudança de região/país como aprendizagem. Aqui pode ser falado, também, a importância do Multiculturalismo na educação (CLC) e da Globalização (CP).

GOODSON, Ivor (2006). **Teacher Education Quarterly, The Rise of the Life Narrative**, University of Brighton.

Existe um consenso que vivemos numa época de “narratividade”, embora a verdade seja muito mais complexa. Embora, seja verdade que as narrativas fazem parte do nosso dia-a-dia, a sua escala, objectivos e aspirações mudou drasticamente. Hoje temos narrativas de vida e narrativas em pequena escala, antigamente tinham como objectivo uma intenção humana e de progresso e segundo Hywell Williams a narrativa cresceu exponencialmente em meados do século dezanove, tendo caído do seu “estado de graça” quando no século vinte a principal preocupação eram os avanços científicos e avanços tecnológicos. Tornou a surgir o hábito das narrativas no século vinte , quando a actividade cultural começou a elaborar pequenas biografias e narrativas de vida (políticos, pessoas dos diferentes ramos das artes, adaptações ao cinema).

Este ressurgimento da narrativa de vida traz com ele um vasto número de problemas e possibilidades para o cientista social. Descortinando o contexto social, conseguimos apreciar os dilemas e a qualidade do trabalho que foca nas narrativas p+essoais e nas histórias de vida.

Se ignorarmos o contexto social de uma historia de vida, ficamos privados de muito do significado, dificultando a sua compreensão.

Muitas vezes quem constrói a narrativa esquece-se de contextualizar limitando-se a narrar a sua vida parecendo que fez tudo sozinho e que não foi influenciado “pelo mundo”, mas também não se pode corre o risco de elaborar uma história de vida carregada de informação (contextualização), pois assim corre-se o risco de nos esquecermos do indivíduo.

Estes dois aspectos (contextualizar ou narrar apenas), começam a surgir quando tentamos elaborar a nossa história de vida e necessitam de ser equilibrados com bom senso. Temos também que ter o cuidado de não

encriptarmos a nossa narrativa, colocando afirmações, termos, ... que apenas nós compreendemos.

Devemos escrever com contexto e datas (se possível), ou então fazendo referências históricas “localizáveis”, mas nunca esquecendo de descrever o que aprendemos, como aprendemos com testemunhos. Daí ter surgido o projecto “Learning lives”, de que este autor faz parte.

A história de vida deve conter uma pesquisa da sua história de vida, percurso formativo, com pesquisa.

NOTA PESSOAL: Exactamente o que é pedido aos adultos do processo de RVCC Secundário com o projecto “Mapa de competências” – Tese Final.

HODKINSON, Phil and Heather, FORD, Geoff, HAWTHORN Ruth (2006).
**Learning Lives, The significance of formal education & training
in adults' lives**, Teaching & Learning Research Programme,
University of Leeds.

Trata-se de uma apresentação feita em Maio de 2006, pelos autores, e que fala do projecto “Learning Lives”, levado a cabo no Reino Unido numa colaboração de várias universidades (Exeter, Brighton, Leeds, Stirling), que começou em Junho de 2004 e terminou em Janeiro de 2008 (“Working Paper nr. 1).

Esta investigação tem por objectivo estudar a ligação entre aprender, identidade e acção/intervenção (“agency”), na vida das pessoas.

Foi realizado o estudo em cerca de 120 pessoas com diferentes histórias de vida, vivendo em diferentes partes do país (UK), diferentes idades, género e etnias. Estas pessoas foram “divididas” pelas universidades e cada equipa focou-se em estudar diferentes aspectos, por exemplo:

- A relação entre a família (que pode condicionar a escolha de carreira), a comunidade local e a aprendizagem;
- A relação entre imigração/migração e aprendizagem;
- A relação entre pessoas envolvidas na aprendizagem de adultos e adultos mais velhos;
- A relação entre emprego e desemprego.

Segundo os autores a mudança é “central to living a life”. Os resultados deste estudo foram retirados de “amostras” de pessoas envolvidas na educação de adultos ou relacionados com a orientação de adultos, daí ser centrado na educação mais formal. Recorrem a algumas “amostras” de adultos mais velhos para se estudar a educação formal ao longo de um maior período de vida.

Fala-se também no quanto são imprecisos os termos de educação formal e informal quando se fala de aprendizagem (Colley et al- 2003) e que não há uma definição indiscutível.

No artigo são explorados vários aspectos à volta das mudanças de relações entre as pessoas e a educação formal :

- As fases de compromisso;
- A posição social;
- Razões para se comprometer;
- “Inter-relações” entre aprendizagem formal e informal;
- Sucessos e falhas;
- Operacionalização;
- Identidade.

Estes aspectos têm algumas falhas, mas os três primeiros estão relacionados com compromisso; os dois seguintes focam as experiências de aprendizagem; os últimos dois ligam com a análise essencial do projecto que este artigo faz parte.

As fases de compromisso com a educação formal

Segundo os autores a maioria das pessoas envolvidas no estudo ocorreu em determinados períodos da vida, por vezes intercalados por períodos de “não-compromisso”, que só são visíveis quando se estuda todo o curso de vida e menos visíveis quando se estuda apenas alguns anos de vida.

Seguem-se alguns exemplos de pessoas que ao longo da sua vida se envolveram apenas uma vez no processo de aprendizagem, descrevendo os indivíduos e fazendo um breve historial da sua vida, bem como da razão deste “abandono” de aprendizagem.

A grande maioria das pessoas “estudadas” teve o normal período de educação formal (da escolaridade obrigatória até à universidade), embora com experiências diferentes de educação. São dados exemplos destes casos e mais uma vez descritos os indivíduos, dando informações sobre a sua vida,

que tipo de educação (formal) tiveram e o porquê de terem estudado ou abandonado os estudos em determinada altura. Por último são mostrados os casos de duas mulheres que mantiveram uma aprendizagem constante ao longo da vida, continuando sempre a estudar e a fazer todo o tipo de formação que lhes era possível e que mesmo depois de reformadas se envolveram no projecto de “universidade para a terceira idade” (tradução livre).

A posição social e a sua relação com a educação formal

É aqui reconhecida a ligação entre a posição social e a forma como isso influencia o seu compromisso com a educação. É dado o exemplo do Reino Unido, onde a maioria dos alunos que frequenta a universidade vêm de famílias de classe média-alta e é dito que as pessoas com empregos de estatuto mais elevado têm maiores oportunidades do que os outros e que a tendência é que se siga os passos que se seguem na escolha de carreira tendem a ser geracionais. Existem também alguns estudos que mostram que a etnia também está relacionada com o acesso e o sucesso na educação no Reino Unido, bem como as influências geográficas estão relacionadas com o compromisso e o sucesso na educação.

De seguida são dados alguns exemplos de pessoas e das suas experiências pessoais fazendo um historial do seu percurso educativo.

Razões para se comprometer na educação formal

Esta secção não mostra preocupações com a educação formal “obrigatória”, pois isso fazia parte da norma cultural reforçado pela obrigação legal. O interesse do estudo é na continuação da educação formal para além do período escolar.

As razões para este compromisso com a educação, já em adulto, são várias e complexas, mas podem resumir-se a quatro factores:

- Responder a mudanças na vida
- Questões de emprego
- Razões de realização pessoal
- Ser capaz de ajudar os outros

Seguem-se alguns exemplos de casos que exemplificam estes factores.

“Inter-relações” entre aprendizagem formal e informal

Aprender de forma formal está muitas vezes relacionado com o aprender de forma informal e sendo a aprendizagem uma mais-valia existe uma sinergia entre as duas.

São descritos casos de alguns adultos e de que forma estes “misturaram” estas duas formas de aprendizagem.

Sucessos e falhas da educação formal

Neste capítulo são apenas descritas as histórias de vida das pessoas e de que forma a educação formal influenciou as suas vidas dando-lhes a possibilidade de serem bem/mal sucedidos.

Operacionalização e a educação formal

Neste capítulo são relacionados estes dois aspectos, nomeadamente a pro-actividade no processo de envolvimento (“engagement”), mostrando que muitos

dos indivíduos envolvidos no estudo têm sido pró-activos no compromisso com a educação formal após a escolaridade.

Com a excepção da formação obrigatória, devido a razões profissionais, quase todo o envolvimento dos adultos com a educação formal exige um grau de pro-actividade da parte do “aprendiz” (“learner”). Contudo, acções levadas a cabo a fim de criar o compromisso apenas podem ser compreendidas na sua relação com as circunstâncias da vida de cada um ou do seu envolvimento com os outros.

De novo são descritos alguns exemplos de como as pessoas estudadas se envolveram com a operacionalização da educação formal.

Chegando-se à conclusão que a educação formal desenvolve a operacionalização das aprendizagens, por, exemplo quando relacionadas com os objectivos de uma determinada formação e resultam em falha de operacionalização quando não se atinge os níveis de escolaridade que se marcaram como objectivo.

Identidade e a educação formal

A educação formal pode contribuir para mudanças de identidade e pode despoletar tais mudanças. Pode ainda reforçar identidades que já estão formadas.

Para alguns trabalhadores não fazer formação

É uma parte significativa da sua identidade – mostrando que são “práticos” e “fazedores”, mostrando até alguma hostilidade no compromisso com a educação formal. No entanto, os indivíduos do estudo que assumiram o compromisso com a educação formal após os 50 anos, tiveram um desenvolvimento da sua identidade, para o qual a aprendizagem foi essencial.

São descritos exemplos de vida de alguns destes casos.

NOTA PESSOAL: Tem exemplos muito bons, para contar aos adultos de RVCC de forma a incentivá-los, quando vão fazer o processo apenas por “obrigação” profissional.

Em conclusão estes aspectos têm que ser analisados e compreendidos de uma forma holística. O aspecto a salientar, é que a descoberta mais importante, no que diz respeito ao compromisso com a educação formal, é faseado ao longo do percurso de vida intercalado com períodos significativos de não envolvimento neste tipo de educação e que no pico do envolvimento tende a envolver diversos tipos de formação. A natureza destas fases, as razões, da sua (não)ocorrência, a natureza da aprendizagem experienciada e a extensão do sucesso ou falha, está relacionada com a sua posição social, geográfica, a disposição e identidade do indivíduo, incluindo a sua auto-confiança e saúde mental a organização dos “aprendizes” e a sua interacção com os outros e que todos estes factores estão interligados.

JARVIS, Peter (2007). **Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society, Social Perspectives, vol.2**, Routledge.

A globalização provocou uma sociedade de informação e conhecimento., mesmo as sociedades que não estão incluídas na sociedade ocidental têm vindo a beneficiar com toda esta globalização.

No entanto apesar destas mudanças rápidas, devido às necessidades do mundo este novo conhecimento tem que ser aprendido e descoberto. As universidades têm um papel a desempenhar e que o mundo do trabalho precisa de se preparar e actualizar. Tudo isto levou à ideia da criação de uma sociedade de aprendizagem, uma organização de aprendizagem e redes de aprendizagem.

Temos que distinguir o termo “aprendizagem”, de “conhecimento” e de “informação”.

“Aprendizagem”

“Aprender” é um verbo, que não pode ser tratado como adjectivo para descrever uma sociedade.

Aprender é um processo, uma acção pessoal muito embora também se possa falar na aprendizagem em sociedade, com muita informação transmitida entre pessoas já que as pessoas dependem umas das outras na transmissão de informação a nível do trabalho, científico e tecnológico.

A aprendizagem ao longo da vida tem que combinar estes dois termos já que se deixou de acreditar que a aprendizagem se deixou de fazer apenas ao nível formal, mas também com a aquisição de conhecimentos com a experiencia de vida quer estejamos conscientes ou não que estamos a adquirir conhecimentos, mais tarde seremos capazes de os colocar em prática ficando, por vezes, ate surpreendidos com os conhecimentos adquiridos.

Existe também uma diferença entre “aprendizagem não vocacional” e “aprendizagem vocacional” . A educação não vocacional pode ter benefícios em contexto de trabalho, podendo ocorrer em contextos formais e informais.

Sociedade de aprendizagem

Este conceito surgiu nos anos 60 e 70 (Hutchins et al.) e pretendia definir uma sociedade devidamente organizada onde todos teriam a oportunidade de aprender ou desenvolver os seus conhecimentos, mesmo de forma part-time

Coffield (2000) indica dez modelos para uma sociedade de aprendizagem:

- Aumento de capacidades
- Desenvolvimento pessoal
- Aprendizagem social
- Um mercado de aprendizagem
- Sociedades locais de aprendizagem
- Controlo social
- Autoavaliação aprendizagem central
- Reforma do sistema educacional
- Mudança estrutural

NOTA PESSOAL: Muito bom para perceber o funcionamento da aprendizagem ao longo da vida e da necessidade dos adultos de aprender e reciclarem conhecimentos para terem mais oportunidades de trabalho/sucesso no trabalho onde estão.

SIMMONS, Maaerten, (2009). The public/private Lives of European Citizens: Lifelong Learning, Global Positioning, and Performances Spectacles, in *SYMPOSIUM WHAT IS THE KNOWLEDGE AND SOCIETY OF THE KNOWLEDGE SOCIETY, AN EXPLORATION OF POLICY AND RESERCH, ECER, Vienna, September 2009.*

O objective deste artigo é explorar o que significa para a Europa, instituições europeias e cidadãos o aprendizagem ao longo da vida tornar-se uma realidade.

O cidadão europeu já não é visto como uma instituição baseada no contexto histórico/social mas um sujeito envolvido num continuo processo de inovação..

Para se perceber o impacto das politicas e da economia, temos que perceber como as pessoas estão a ser governadas e se governam a si próprias.

A tese que os autores pretendem defender é que a liberdade e segurança são objectivos “gémeos” do governo do homem e que a aprendizagem ao longo da vida está a substituir “o social”, “inovação” e “globalização” tomando o lugar do “progresso” e “modernização”.

A partir dos anos 90, a aprendizagem ao longo da vida, tornou-se uma preocupação na agenda política, tendo surgido em 2001 um programa lançado pela comunidade europeia designado de: *Educação e treino (training-formação??) 2010.*

Foram criados instrumentos pela União Europeia para validar as aprendizagens ao longo da vida que simultaneamente tinham como objectivo permitir mobilidade dos cidadãos dentro da comunidade. O ponto de partida é a ideia de que todo o talento conta (Agenda de Competências 2010).

O artigo explica a diferença entre o “cidadão em aprendizagem” (“learning citizen”) e o “cidadão social”. O primeiro tem que ser o objecto e o sujeito da mobilização, tem que lutar para viver uma vida de aprendizagem constante, enquanto o segundo é posicionado em rotas estáveis de mobilidade social e económica; ou seja o cidadão social é colocado numa configuração institucional tendo um papel social, envolvido num processo de mobilidade social, enquanto o “cidadão em aprendizagem” move-se em ambientes de compromisso de aprendizagem ao longo da vida.

A noção de inovação diz respeito à mudança permanente na busca de vantagens competitivas, este conceito não tem um conceito com história, a não ser que se trata de algo que é preciso num determinado momento ou num determinado ambiente; a noção de modernização sugere profundas mudanças em relação aos desafios apresentados;

A validação da aprendizagem ao longo da vida, deve conseguir valorizar as competências no mercado de trabalho, na educação e noutras organizações da sociedade através de qualificações claramente formuladas.

A proposta apresentada na conferência de Lisboa aponta para uma flexibilidade de mudanças feitas com sucesso durante o percurso de vida , independentemente de se tratar de mudanças a nível escolar, de trabalho ou qualquer outra.

Para isso foram criados, por exemplo, alguns formulários uniformizados e que são aceites em todos os países da EU: Europass CV; Europass Language Passport; Europass Mobility; Europass Diploma Supplement, Europass Certificate Supplement.

NOTA PESSOAL: Este artigo é muito interessante para perceber as origens do processo RVCC e também para justificar a necessidade de se certificar adultos pelas suas competências adquiridas. Verifica-se aqui que o que fazemos agora (há uns anos) em Portugal já tem “uma história” em alguns países da UE.

Capítulo I

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” Paulo Freire (*“a importância do acto de ler”*, São Paulo: Cortez Editora)

EDUCAÇÃO INFORMAL, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO EXPERIENCIAL

EDUCAÇÃO INFORMAL: uma modalidade educativa, que não é organizada, que pode ser intencional ou não e, que se designa de educativa em resultado dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, competências e actividades dos indivíduos.

APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO EXPERIENCIAL: Processo de aquisição de saberes com origem na globalidade da vida das pessoas e que estão associados a modalidade de educação informal; ambos estão relacionados como processo de aquisição de competências por contacto directo, registando-se a possibilidade de intervenção da acção, a que se segue uma análise e reflexão sobre o sucedido, ainda que esta análise e reflexão sobre o processo, nem sempre seja feita de uma forma consistente.

No processo de aquisição de conhecimentos e capacidades por via experiencial adquire-se não só o saber e saber ser, como o saber fazer, fazendo-se a aprendizagem nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social.

Para aprender é preciso compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida e é neste sentido que se pode falar de formação experiencial.

Capítulo II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO – Abordagem biográfica (entrevista biográfica).

Análise de conteúdo – Como pode ser feita: análise linguística ou análise temática.

Objectivos: Compreender os processos de formação de adultos, residentes no meio rural, não escolarizados.

Como resultados obtidos, destas entrevistas, chegou-se a conclusão que entre os entrevistados é semelhante a razão para não ter concluído ou frequentado a escolaridade obrigatória: situação económica dos pais, que obrigou a uma rápida inserção no mundo do trabalho; Foi dentro do contexto profissional que os entrevistados adquiriram os saberes, por via experiencial.

FINGER, Mathias e ASUN, José Manuel (2003). A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora

Na década de 70 Ivan Illich escreveu que a escola e a escolarização adquiriram o monopólio institucional da educação. O resultado foi acreditar que a aprendizagem apenas pode resultar da escolarização. Isto desvaloriza todas as outras formas de aprendizagem. Torna-se, assim, o conhecimento uma espécie de mercadoria económica que consumimos ou que nos é administrada.

De acordo com Ivan Illich, a educação de adultos é a única forma alternativa a este estado da educação. Na educação de adultos, são as pessoas que criam o conhecimento.

Devido a globalização, a figura e o papel do Estado começa a ser posto em causa, e quase todas as actividades atractivas, do ponto de vista financeiro, estão a ser cada vez mais globalizadas, ou seja, privatizadas e retiradas do controlo do Estado.

A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A privatização das aprendizagens dos adultos, ajusta-se ao contexto económico e social cada vez mais individualizado.

A aprendizagem é vista como a capacidade de sobreviver na economia global havendo uma espécie de instrumentalização das práticas de educação.

Fernández, Florentino Sanz (2006). As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. Lisboa: Educa

O século XX foi dominado por três modelos de educação de adultos: O modelo alfabetizador; O modelo dialógico social; o modelo económico produtivo - modelo produtivo de mercado.

MODELO ALFABETIZADOR

Para que o desenvolvimento industrial seja possível de ser dinamizado, pelo menos 40% da sua população deve estar alfabetizada. Os estudos devem estimular a alfabetização não só no público infantil, mas também entre as pessoas adultas – Massificação da Educação.

Ensinar a pensar ou a codificar a experiência ou o próprio pensamento são tarefas complexas e superiores que os processos de aprendizagem de pessoas adultas raramente tomaram em consideração.

Durante o século XIX e parte do século XX o modelo escolar predominante na educação de adultos, foi o da alfabetização.

MODELO DIALÓGICO SOCIAL

Durante a segunda metade do século XX, começaram a ocorrer mudanças iniciando-se o processo de priorização da aprendizagem em detrimento do ensino, a procura educativa em detrimento da oferta, as potencialidades de aprendizagem em detrimento das deficiências do ensino, e o participante do processo de aprendizagem torna-se a figura principal ao qual o professor tem que ajudar e orientar.

MODELO ECONÓMICOPRODUTIVO – MODELO PRODUTIVO DE MERCADO (Efeito Mateus)

Temos uma população adulta com um nível cada vez mais alto de formação, mas não sucede o que se esperava (alguns estratégias da formação): aqueles que já estão formados não terem mais necessidade de formação, mas exactamente o contrário: quem sabe quer e precisa de saber mais. Em suma, aquele que mais sabe, mais quer procurar saber, enquanto, o que menos sabe, menos mostra querer saber.

Os que participam com mais frequência na formação são os que estão mais bem colocados no mercado de trabalho, comparativamente com aqueles que estão no mercado de inactivos.

A formação, por outro lado, segundo este modelo, também tem um carácter mais imediato, instrumental rentável, daí que as exigências de aprendizagem estejam relacionadas com o diálogo e a comunicação, a imaginação ou a crítica, de forma a facilitar o trabalho em equipa e permitir a antecipação de possíveis problemas, o que poderá, servir para favorecer uma maior cooperação. Por outro lado, a aprendizagem “é reduzida ao posto de trabalho”.

CANÁRIO, Rui (2006) *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: Lima, Licínio e outros. A educação em Portugal (1986 - 2006). Alguns contributos de Investigação. Sociedade portuguesa de Ciências da Educação.*

Este período histórico foi marcado por um elevado crescimento económico, com isto, a oferta educativa dirigida a adultos, bem como o crescimento dos sistemas escolares, têm que ser vistos à luz de uma ideologia virada para o desenvolvimento, que vê no investimento educativo o principal agente para o desenvolvimento e a construção de uma “sociedade de abundância”.

Nesta altura, sob a alçada da UNESCO, começaram a surgir as campanhas de alfabetização de adultos e que no início dos anos 70 culminou com o movimento da educação permanente.

Este movimento (educação permanente), ficou ligado ao conceito da importância da pessoa e do “aprender a ser”, acreditando na concepção da aprendizagem como algo global e contínuo que ocorre em todos os lugares e em todos os tempos.

Mais tarde surgiu a corrente das histórias de vida e, que colocou a questão: “como se formam adultos?”. Esta questão veio revolucionar a perspectiva de abordar os problemas da educação mudando a perspectiva do ensino para aprendizagem.

Em 1986, com a adesão à União Europeia vivia-se um ponto de viragem politicamente e socialmente, no nosso país tornou, por isso evidente, a necessidade de combater o “atraso” e promover a “modernização”.

A nível da Educação foi criada a lei de bases do Sistema Educativo, que tem como estrutura basilar a função da dimensão escolar das gerações jovens

e dando muito pouco relevo (ou nenhum à educação/formação de adultos e às modalidades educativas não formais).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, deveria chamar-se apenas “Lei de Bases dos Sistemas de Ensino”, visto o seu carácter redutor da educação apenas ao campo escolar, surgindo a educação e formação de adultos num papel secundário, dirigida apenas a públicos analfabetos ou com baixas qualificações escolares/profissionais.

A aplicação desta lei não causou mudanças significativas no que concerne à educação não formal. De salientar que nesta lei não há qualquer referência ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos de 1979.

Durante o período de 25 de Abril, o movimento popular que daí resultou, constituiu uma força dinâmica no processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, quer através das participações em debates e tomadas de decisões nas assembleias e comissões (que na época eram comuns para tudo), quer nas manifestações e greves, nas gestões autónomas de empresas, quer na ocupação das herdades dos patrões. Pode por tudo isto, esta época, ser considerada um processo colectivo de aprendizagem.

No período pós 25 de Abril, entrou-se num período a que se pode chamar de “normalização” da vida social, política e económicas contrastando com toda a movimentação e agitação do período revolucionário (1974/1975).

Após Novembro de 1975 assiste-se à passagem da concepção de “educação permanente” para a de “aprendizagem ao longo da vida”. Evidentemente que esta modificação ocorre por motivos políticos e que devolve protagonismo aos discípulos de Veiga Simão.

Mais recentemente começa-se a valorizar a experiência, no âmbito das ciências da educação e a corrente das histórias de vida e da valorização da experiência, adquire um novo papel de relevo. Começam por isso, também, a surgir dispositivos e práticas de “reconhecimento de adquiridos”, do eixo central das políticas do espaço europeu.

Em Portugal com a expansão de centros de RVCC e ofertas de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), constituem um marco central da política educativa, que marcaram uma época (e continuaram a marcar os próximos anos, através do “Programa de Novas Oportunidades”).

Hoje, vive-se na modalidade educativa da “Aprendizagem ao longo da vida”, sem preocupações respeitantes à humanização do desenvolvimento (marca das políticas da UNESCO anos 70) e sem ter como objectivo final o “pleno emprego”.

Actualmente, as políticas/práticas escolares estão funcionalmente subordinadas às exigências políticas da “produtividade”, “competitividade” e da “empregabilidade”.

PIRES, Ana Luísa (2005) Educação e Formação ao Longo da Vida: análise dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT

Este estudo faz um confronto entre as práticas desenvolvidas e a reflexão. Tem como objecto de estudo os sistemas e dispositivos que têm vindo a ser recentemente implementados por alguns países a fim de fazerem o reconhecimento de aprendizagens e de competências adquiridas pelos adultos em contextos não formais e informais – Educação ao longo da vida.

- Linhas europeias de orientação para a Educação e Formação.

a) Livro Branco da Educação e Formação: Destaca a importância que quer a educação quer a formação têm, no plano económico, no acesso ao emprego e na promoção da igualdade de oportunidades. Realça também o papel que a educação e a formação desempenham na “identificação, integração, promoção social e realização pessoal” dos cidadãos europeus.

Orientações e linhas de acção: promoção do acesso à “cultura geral” e ao “desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a actividade” Para atingir estes objectivos as capacidades necessárias são, conhecimentos sólidos de base, competências técnicas e aptidões sociais. Todas estas capacidades são adquiridas e desenvolvidas em diferentes espaços: sistema formal de educação; formação nos locais de trabalho; formação nos diferentes espaços sociais (família, comunidade, etc).

b) Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida: Documento elaborado pela Comissão Europeia em 2000.

- Aprendizagem ao longo da vida: prioridade política europeia.

- Principais objectivos: promover a cidadania (activa) e fomentar a empregabilidade (assegurar e manter um emprego).

- Reconhecimento da importância das aprendizagens não-formais e informais e o seu papel no processo de aprendizagem ao longo da vida.

c) Futuros objectivos concretos dos sistemas educativos (2001 – Relatório elaborado pela Comissão Europeia na Sequência do Memorando) .- define uma série de objectivos concretos de modo a atingir os objectivos preconizados na Cimeira de Lisboa.

d) Espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida – uma realidade (2001): Vem enfatizar a necessidade de adoptar uma nova abordagem da educação e da formação.

Salientou-se na necessidade de alargar a definição do conceito “aprendizagem ao longo da vida” alargando desde a aprendizagem pré-escolar até à pós-reforma, não ficando limitada a aspectos económicos ou à educação de adultos.

CANÁRIO, Rui (2006) Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In: Figari, Gerard e outros, Orgs (2006). Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos. Lisboa: Educa.

A prática de reconhecimentos adquiridos, está, hoje em dia, marcada por um paradoxo: a inspiração humanista está associada a políticas e práticas de formação que contrariam essa inspiração fundadora.

O movimento da educação permanente que se afirmou no início dos anos 70 tinha como foco central a pessoa humana. As recentes evoluções no campo da educação de adultos são marcadas pelo desgaste dos ideais da educação permanente.

A construção da pessoa baseada no “aprender a ser” opõe-se uma orientação educativa subordinada à procura de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade de competição e consumo.

Em conclusão pode-se dizer que a base dos procedimentos de reconhecimento dos adquiridos experienciais, é a educação humanista.

Nos Estados Unidos o final da 2ª Guerra Mundial teve como resultado a desmobilização dos soldados e a dificuldade que tiveram em aceder ao mercado de trabalho, que tinha sido ocupado pelas mulheres. A solução parecia ser a continuação dos estudos, para contornar o problema.

Assim, e com a recusa dos ex-soldados em retomarem os estudos no ponto em que os tinham deixado, forçaram as autoridades a tomar em consideração as aprendizagens realizadas durante a guerra.

Nos anos 60, no Quebec, com a democratização do acesso ao ensino superior, grupos feministas lutaram para que esse acesso não dependesse exclusivamente dos diplomas escolares, mas que as actividades e percursos

experienciais fossem valorizados. Deste modo a actividade de doméstica foi valorizada e comparada à actividade de uma gestora de uma pequena empresa.

No caso de Portugal, só a partir da criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), é que o tema de reconhecimento de adquiridos, passou a ser discutido, visto que foi esta instituição que criou os procedimentos de reconhecimento, validação e certificação de competências dirigida ao público pouco escolarizado.

A partir de 2002 o reconhecimento de adquiridos experienciais e o processo da educação e formação de adultos, passou, por decisão política, para a Direcção Geral Vocacional (para promover uma articulação entre a educação/formação e o mercado de trabalho).

FINGER, Mathias (2005). Modelos Actuais de Educação de pessoas Adultas. In: CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Orgs.). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa/IEFP

(VISÃO ACTUAL)

As pessoas devem aprender, sendo essa aprendizagem da sua própria responsabilidade e, não uma necessidade da sociedade. A formação contínua torna-se numa espécie de investimento na carreira. Deste modo, a educação de adultos pressupõe cada vez mais, objectivos individuais: auto-realização e/ou aquisição de competências.

A instrumentalização da educação de adultos está relacionada, intimamente, com a economização da vida social. O aprender é visto como um meio para o crescimento económico e a capacidade de sobreviver na economia global.

Índice Bibliográfico

Índice Bibliográfico

Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (2002a), *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*, Lisboa: ANEFA.

Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (2002b), *Manual de Apoio à Intervenção*, Lisboa: ANEFA.

Alonso, L., L. Imaginário, J. Magalhães, G. Barros, J. M. Castro, A. Osório e F. Sequeira (2002), *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Amorim, J. P. (2006), *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania: a metamorfose das borboletas*, Lisboa:

Apple, M. e A. Nóvoa (1998), *Paulo Freire. Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora.

Ávila, P. (2006), *A Literacia dos Adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Dissertação de Doutoramento em Sociologia.

Barreto, A. (Coord.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa. 179

Benavente, A., A. F. Costa, F. L. Machado e M. C. Neves (1995), *Do Outro lado da Escola*, Lisboa: Editorial Teorema.

Benavente, A., A. Rosa, A. F. Costa e P. Ávila (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa:

Biesta, Gert, (2006). **Learning From Live**, University of Stirling. UK: Paradigma Publishers Pluto Press

Bjornavold, J. (2003), *Assegurar a Visibilidade das Competências. Identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa*, Lisboa: IIF.

Bourdieu, P. e J.-C. Passeron (1978), *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Editorial Vega.

Canário, Rui (2006) *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: Lima, Licínio e outros. A educação em Portugal (1986 - 2006). Alguns contributos de Investigação.* CANÁRIO, Rui (2006) *Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In: Figari, Gerard e outros, Orgs (2006). Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos. Lisboa: Educa.*

Canário, Rui. (2000), *Educação de Adultos*, Lisboa: Educa.

Canário, Rui. (2003), “A ‘aprendizagem ao longo do vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política”, in R. Canário (Org.), *Formação e Situações de trabalho*, Porto: Porto Editora.

Candeias, António, Simões, Eduarda, **Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso.**

Capucha, L. (1998), “Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades”, in J. M. L. Viegas e A. F. Costa, *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras: Celta Editora.

Cardim, J. C. (1999), *O Sistema de Formação em Portugal*, Tessalonica: CEDEFOP.

- Cavaco, Carmen (2002), *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa
- Cavaco, Carmen (2007), “Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais”, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, pp. 21-34.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000), *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- Comissão de Coordenação da Região Norte (1998), *Plano nacional de desenvolvimento económico e social. 2000-2006. Diagnóstico prospectivo da região norte*, Porto:
- Correia, J. A. (2003), “Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, in R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2005), *Competências Adquiridas ao Longo da Vida. Processos, trajectos e efeitos*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos.
- Couceiro, M. L. P. (2002), “O porquê e para quê do uso das histórias de vida”, in M. Malpique, *Histórias de Vida*, Porto: Campo das Letras.
- Cross-Durrant, A. (2001b), “Basil Yeaxlee and the origins of lifelong education”, in P. Jarvis (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, Kogan Page: London, second edition.
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 276/2006.
- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro.

Decreto-Lei n.º 401/91.

Desmarais, D. e J.-M. Pilon (1994), *Pratiques des Histoires de Vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris: L'Harmattan.

Dionísio, Maria de Lourdes, Pereira, Iris, (2006). **Perspectiva, A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 597-622, jul./dez.

Dominicé, P. (1996), *L'Histoire de Vie comme Processus de Formation*, Paris: L'Harmattan.

Durkheim, É. (1994), “A evolução pedagógica em França”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 2, pp. 171-194.

Esdime (2007), *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas*, Camarate: IEFP.

Esping-Andersen, G. (2000), “Um Estado-Providência para o século XXI. Sociedades em envelhecimento, economias baseadas no conhecimento e sustentabilidade dos Estados-providência europeus”, in M. J. Rodrigues, *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras: Celta Editora.

Esteves, S. (2004), *Dinâmicas de Aprendizagem nas Organizações: o impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Dissertação de Mestrado de Planeamento e Avaliação de Processos de Desenvolvimento.

Fernandes, P. A. (2005), *Actualização do Estudo de Avaliação Intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Quadro Comunitário de Apoio 2000- 2006. Relatório Final – Sumário Executivo*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.

- Fernandes, P. A. (Coord.) (2004), *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Uma mais-valia para uma vida com mais valor*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernandes, P. A. (Coord.) (2007), *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Actualização e Aperfeiçoamento*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernández, Florentino Sanz (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa
- Ferrão, J., I. M. André e A. N. Almeida (2000), “Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de transição”, *Sociedade e Trabalho*, n.º 10, Lisboa:
- Ferrarotti, F. (1983), *Histoire et Histoires de Vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris: Librairie des Méridiens. (Coord.), *Compêndio de Economia Regional*, Coimbra: APDR.
- Field, John, Malcom Irene (2006). **Learning Lives, Learning working lives: a working paper**, Teaching & Learning Research Programme, University of Stirling.
- FINGER, Mathias (2005). *Modelos Actuais de Educação de pessoas Adultas*. In: CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa/IEFP
- Finger, Mathias e Asun, José Manuel (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003), *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Editora Paz e Terra, 35.^a edição. Friedmann, J. (1996), *Empowerment. Uma Política de Desenvolvimento Alternativo*, Lisboa: Celta Editora.

- Garcia, J., H. M. Jerónimo, R. Norberto e M. I. Amaro (2000), *Estranhos. Juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*, Oeiras: Celta Editora.
- Goodson, Ivor (2006). **Teacher Education Quarterly, The Rise of the Life Narrative**, University of Brighton.
- Goodson, Ivor, Adair, Norma (2006). **Learning Lives, Learning Lives: Becoming and Belonging**, Teaching & Learning Research Programme, , University of Brighton.
- Hodkinson, Phil and Heather, Ford, Geoff, Hawthorn Ruth (2006). **Learning Lives, The significance of formal education & training in adults' lives**, Teaching & Learning Research Programme, University of Leeds.
- Imaginário, L. (2000), *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal – Exame temático para a OCDE/Relatório de Base – Extracto da Versão Preliminar*, Lisboa: ANEFA.
- Imaginário, L. (2001a), *Balanço de Competências. Discursos e Práticas*, Lisboa: DGEFP.
- Imaginário, L. (2001b), *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático para a OCDE/Relatório de Base*, Lisboa: ANEFA.
- Imaginário, L. (2007), *(Re)valorizar a Aprendizagem: Práticas e Respostas Europeias à Validação de Aprendizagens Não Formais e Informais*, [Em linha] [Consult. 19 de Setembro 2008], Disponível na WWW: <URL: http://www.eu2007.pt/NR/ronlyres/0F54E39C-24ED-43AA-9535-2C6C0E5CE465/0/20071122Conferencia_aprendizagem1.pdf

- Jarvis, P. (2001b), "Malcolm S Knowles", Jarvis, P. (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, London: Kogan Page, second edition.
- Jarvis, P. (ed.) (2001a), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, London: Kogan Page, second edition.
- Jarvis, Peter (2007). **Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society, Social Perspectives, vol.2**, Routledge.
- Josso, M.-C. (2002), *Experiências de Vida e Formação*, Lisboa: Educa.
- Kovács, I. (1999), "Qualificação, formação e empregabilidade", *Sociedade e Trabalho*, n.º 4, Lisboa: DEPP/MTS.
- Kovács, I. (2000), "Inovação e organização", in J. Caraça. e J. Amaral (Coords.), *Sociedade, Tecnologia e Inovação empresarial*, Lisboa: Instituto Nacional da Casa da Moeda, pp. 35-62.
- Le Boterf, G. (1994), *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Éditions D'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998), *L'Ingénierie des Compétences*, Paris: Éditions D'Organisation.
- Lima, L. (2005), "A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos", in R. Canário e B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*, Lisboa: Educa.
- Malgaive, G. (1995), *Ensinar Adultos*, Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2004), *Plano Nacional de Emprego 2003. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*, Lisboa: DEEP/CID.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, 1ª ed., *Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho*, Vol. 5.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/Ministério da Educação (2006), *Novas oportunidades. Aprender compensa*, Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Nóvoa, A. e M. Finger (Org.) (1988), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.

Pimentel, Irene, **A situação das mulheres no século XX em Portugal**

Pinto, J. M. (1991), “Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais”, in S. R. Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Edições Afrontamento.

Pires, Ana Luísa. (2007), “Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa.” *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, pp. 5-20.

PIRES, Ana Luísa (2005) *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT

Plano Nacional de Acção para a Inclusão (2001), *Compromisso com a Inclusão. Compromisso para a Inclusão*, Lisboa: IDS.

Poirier, J., S. Clapier-Valladalon e P. Raybaut (1999), *Histórias de Vida. Teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora.

Rémond, R. (1994), *Introdução à História do Nosso Tempo*, Lisboa: Gradiva.

Rochteutscher, S. (2000), "Democracia associativa. As instituições voluntárias como

Rodrigues, M. J. (2000), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras: Celta Editora.

Rodrigues, M. J. (2003), *A Agenda Económica e Social da União Europeia. A Estratégia de Lisboa*, Lisboa: Dom Quixote.

Sebastião, João, Correia, Sónia Vladimira, (1984) **A democratização do ensino em Portugal.** Lisboa.

Silva, A. S. (1990), *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*, Porto: Edições ASA.

Silva, A. S. e L. A. Rothes (1998), Educação de Adultos, in *Estudos Temáticos: A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*, Vol. III, Lisboa: Editorial

Silva, I. M., J. A. Leitão e M. M. Trigo (Coords.) (2002), *Educação e Formação de Adultos. Factor de desenvolvimento, inovação e competitividade*, Lisboa: ANEFA/Ad Litteram.

Simmons, Maaerten, (2009). **The public/private Lives of European Citizens: Lifelong Learning, Global Positioning, and Performances Spectacles**, in *SYMPOSIUM WHAT IS THE KNOWLEDGE AND SOCIETY OF THE KNOWLEDGE SOCIETY, AN EXPLORATION OF POLICY AND RESERCH, ECER, Vienna, September 2009.*

site oficial do IEFP:
<http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosJovens/Paginas/CursosJovens.aspx>

Sociedade portuguesa de Ciências da Educação.

Thiollent, M. (2002), *Metodologia da Pesquisa-Ação*, São Paulo: Cortez.

WIKIPÉDIA, http://pt.wikipedia.org/wiki/Prova_Geral_de_Acesso